

Grațiela Sion

SECOLUL XX
ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL
DIN ROMÂNIA

O perspectivă istorică

Presa Universitară Clujeană

Grațiela Sion

**Secolul XX în sistemul
educațional din România**

O perspectivă istorică

Presa Universitară Clujeană

2018

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Petru Lisievici

Prof. univ. dr. Emil Păun

ISBN 978-606-37-0481-9

© 2018 Autoarea cărții. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedep-
sește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro>

CUPRINS

1. Schimbările în educația din România	
în secolul XX – O perspectivă istorică	7
1.1. Abordarea istorică – sensuri și perspective	
în contextul secolului XXI	7
1.2. Schimbare socială – schimbare educațională. Trei	
perspective în considerarea progresului și viitorului ...	12
1.3. Continuitate și discontinuitate în schimbările	
din educație	27
2. Criza învățământului	35
2.1. Aspecte ale crizei învățământului în deceniul	
al treilea și începutul deceniului al patrulea	
ale secolului XX	35
2.2. Perioada de după al II-lea Război Mondial,	
aspecte ale unei noi crize	52
2.3. Perioada anilor 1980-1989 – manifestarea	
unui alt tip de criză	58
2.4. Perioada actuală și reiterarea ideii de criză	
a educației	64
3. Contribuția sociologiei	67
3.1. Schimbarea de la politica școlară la metoda didactică	
și fundamentarea pedagogiei pe criterii sociologice	67
3.2. Metode sociologice folosite în analiza	
fenomenului educațional	76
3.2.1. <i>Monografia</i>	76
3.2.2. <i>Statistica</i>	80
3.3. Idei sociologice despre relația școală–societate	88

4. Contribuția pedagogiei.....	95
4.1. Fundamentarea pedagogiei pe studiul psihologiei și psihologiei copilului în condițiile nevoii de cadre științifice de dezvoltare a educației	95
4.2. Schimbarea de la structura învățământului la politica școlară	100
4.3. Schimbarea metodelor didactice și înnoirea școlii.....	106
5. Relația dintre legislația învățământului românesc și reformă în secolul XX	115
5.1. Principii legislative călăuzitoare și caracteristici generale ale legislației în învățământul modern și contemporan	115
5.2. Reforma haretiană și legislația înainte de 1918	126
5.3. Legislația în învățământul românesc între cele două războaie mondiale și noile reforme	146
5.4. Legislația și schimbările survenite după 1948.....	157
6. Critica politicilor școlare în perioada interbelică.....	167
6.1. Viața social-politică a României și influența asupra politicii școlare în perioada aplicării legislației haretiene	167
6.2. Caracteristicile vieții social-politice și economice în perioada interbelică	172
6.3. Politica școlară – domeniu de reflecție în perioada interbelică	178
6.4. Câteva direcții de analiză – critica politicii școlare interbelice	210

7. Școala românească în perioada de după 1989 până în anul 2000.....	219
7.1. Primele schimbări și cristalizarea principalelor tendințe: continuitate versus schimbare	219
7.2. Analiza principalelor reglementări normative și a principalelor schimbări în legislația școlară	225
7.3. Dinamica politicilor educaționale naționale în context european.....	240
8. Analiza relației dintre piața educației și piața muncii – o necesitate pentru fundamentarea schimbărilor în învățământul liceal, profesional, tehnic și superior ...	257
8.1. Caracteristicile relației dintre educație și piața muncii înainte de 1990	257
8.2. Oferta educațională la nivelul învățământului, perioada 1990-2000 din perspectiva relației cu piața muncii – o propunere de analiză în baza ieșirilor din sistem	259
8.3. Șomajul absolvenților – indicator al decalajelor dintre piața educației și piața muncii	261
8.4. Analiza caracteristicilor cererii de educație – opiniile tinerilor cu privire la relația între piața muncii și piața educației.....	264
8.5. Analiza opiniilor angajatorilor cu privire la relația dintre piața muncii și piața educației.....	268
8.5.1. <i>Analiza datelor cantitative obținute prin chestionar</i>	271
8.5.2. <i>Analiza calitativă a datelor obținute în baza interviului.....</i>	<i>278</i>
8.5.3. <i>Concluziile cercetării opiniei angajatorilor cu privire la relația dintre educație și piața muncii ..</i>	<i>289</i>

9. Concluzii la analiza schimbărilor în educație de-a lungul secolului XX.....	295
9.1. Concluzii privind cadrul metodologic – abordarea istorică în context actual	295
9.2. Raportarea la necesitatea schimbării în termenii crizei...	297
9.3. Legislația și politica școlară a secolului XX între opțiunea pentru industrializare și democratizare	298
9.4. Concluzii privind relația educației cu piața muncii în primul deceniu al secolului XXI	301
Anexe	303
Bibliografie	327

1. SCHIMBĂRILE ÎN EDUCAȚIA DIN ROMÂNIA ÎN SECOLUL XX – O PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

1.1. Abordarea istorică – sensuri și perspective în contextul secolului XXI

Sensul cercetării istorice a educației se păstrează în linii mari cel menționat de G. G. Antonescu: „cunoașterea acestei evoluții (a pedagogiei trecutului) e necesară întregii noastre activități pedagogice (...) întrucât pe de o parte ne ajută să evităm o mulțime de căi greșite în practică și principii eronate în teorie (...) iar pe de altă parte ne descoperă drumuri bune și ne sugerează idei noi”¹.

Afirmația profesorului Antonescu este o particularizare a **principiului istorismului** ca unul din cele mai generale principii ale științei, conform căruia starea actuală și viitoare a unui obiect este determinată în mod semnificativ de starea sa trecută, iar cercetarea succesiunii în timp a diferitelor stări ale unui obiect individual oferă o cheie pentru înțelegerea stării sale actuale și a celor viitoare.

¹ G. G. Antonescu, V. P. Nicolau, *Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, ed. a III-a, Editura Cultura Românească S.A.R., 1939, p. 20.

Ne punem însă întrebarea care sunt **funcțiile abordării istorice în contextul actual**.

Istoria, în modalitate tradițională, este considerată a fi **o istorie a evenimentelor** atât din punctul de vedere al abordărilor filosofiei critice a istoriei (sub semnul criticismului kantian), cât și din punctul de vedere al filosofiei analitice a istoriei (cu originea în filosofia pozitivistă). Acestei abordări i se adaugă perspectiva marxistă asupra istoriei, nu ca înșiruire a unor evenimente, ci ca **istorie a evoluției în timp a unor forme de organizare socială**. Ceea ce e pus în evidență nu este în primul rând evenimentul, ci perspectiva dinamicii în timp asupra etapelor prin care trece procesul istoric. Sociologia și antropologia culturală sunt catalizatorii unei astfel de abordări².

O astfel de abordare este „o abordare evoluționistă asupra istoriei”³.

Structuralismul vine ca o nouă provocare cu dezbaterile asupra sincronismului și diacronismului. Structuralismul și metoda analizei structurale pun în evidență existența unor structuri în explicarea caracteristicilor unor sisteme și, respectiv, metoda prin care se decelează acestea prin procedee formale. Aceste preocupări au apărut în psihologie, lingvistică, sociologie în legătură cu cercetările din fizică, biologie și chimie, dând naștere uneia din cele mai cuprinzătoare teorii, și anume **teoria sistemelor** (L. von Bertalanffy).

² Cătălin Zamfir, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981, p. 8.

³ *Ibidem*, p. 7.

Structuralismul, prin accentul pus asupra aspectului invariant structural, respectiv *sincronic*, înțeles din perspectiva asupra schimbării (mișcării) ca momentul de echilibru și ordine, în dauna perspectivei *diacronice*, respectiv istorice, a fost criticat așa încât, corectând aceste limite structuralismul genetic⁴ (J. Piaget ș.a.), propune o sinteză între perspectiva sincronică și diacronică, arătând că atitudinea dialectică este un aspect esențial al elaborării structurilor.

Proprie analizei diacronice îi este **perspectiva temporală** asupra fenomenelor, considerând succesiunea și dinamica contradictorie a acestora în geneza și dialectica lor permanentă, subliniind **evoluția și istoricitatea sistemelor**.

Abordările menționate aparțin perioadei moderne, iar provocările contemporane la adresa istorismului și istoricității vin din partea abordărilor postmoderne.

Accepțiunea postmodernă argumentează încheierea „epocii istoriei” considerată a fi epoca modernă și depășirea viziunii naturaliste și ciclice asupra lumii.

Postmodernismul propune **o istorie postmodernă** – unde postmodernitatea constă în imposibilitatea de a mai vorbi despre istorie ca despre un curs unitar⁵ (G. Vattimo), ceea ce ar însemna „sfârșitul istoriei” înțeles mai degrabă ca un **sfârșit al istoricității**: „(...) în timp ce în teorie, noțiunea de istoricitate devine din ce în ce mai problematică, în practica istoriografică și în autoconștiința ei metodologică, ideea unei istorii ca

⁴ J. Piaget, *Structuralismul*, Editura Științifică, București, 1973, p. 143.

⁵ Gianni Vattimo, *Sfârșitul modernității – nihilism și hermeneutică în cultura postmodern*, Biblioteca italiană, Editura Pontica, Constanța, 1993, p. 164.

proces unitar se dizolvă, iar în existența concretă se instaurează condiții efective ce-i conferă un fel de imobilitate realmente non-istorică”⁶.

Se operează distincția între istorie ca proces obiectiv înlăuntrul căruia suntem oricum cuprinși și istoricitatea ca mod determinant de a fi conștienți de această apartenență.

Istoriografia ca metodă este și ea considerată într-un proces de dizolvare într-o **pluralitate a istoriilor**. Istoria politică, militară a marilor mișcări de idei este în final doar o istorie printre altele, o istorie naturală a faptelor umane. Aplicarea instrumentelor de analiză ale retoricii la istoriografie arată, din perspectiva lui G. Vattimo, că imaginea pe care noi ne-o formăm despre istorie e condiționată de regulile unui gen literar, că istoria e mai mult o istorisire, o povestire, iar istorisirea este viciată de poziția ideologică a povestitorului, de poziția lui de învins sau învingător în lumea faptelor istorice, căci istoria este scrisă, spune el, de învingători⁷.

Istoria este și ea văzută în contextul „**marilor povestiri de legitimare**”, unde funcția narativă proprie istoriei este strâns legată de legitimarea autorității prin instituții. Așa cum arată J.-F. Lyotard: „Aceste povestiri permit deci să se definească criteriile de competență care sunt proprii societății unde ele se povestesc, iar pe de altă parte să evalueze, datorită acestor criterii, performanțele care se realizează sau care se pot realiza în cadrul ei”⁸.

⁶ Gianni Vattimo, *op. cit.*, p. 9.

⁷ Gianni Vattimo, *op. cit.*, p. 12.

⁸ Jean-François Lyotard, *Condiția postmodernă*, Editura Babel, București, 1993, p. 44.

Filosofiei istoriei, originară în metafizica hegeliană prin care procesul istoric este unul de iluminare progresivă a conștiinței până la absolutizarea spiritului sau abordării marxiste a istoriei conținând o puternică angajare ideologică⁹, i se opune **o abordare non-teleologică** asupra istoriei.

Are loc o discreditare a principiilor evoluționiste aplicate în interpretarea istoriei cu consecințe asupra ideii de progres.

În concluzie, poziția postmodernă față de istorie, raportându-ne la răspunsul lui Jean-François Lyotard¹⁰, am putea spune că, într-o manieră echivocă și paradoxală, este suma revoltei la adresa abuzului de sens istoric conferit devenirii.

De la „societatea istorică” a lui A. Comte la societatea post-istorică a lui Arnold Gehlen, de la „credința în puterea salvatoare a istoriei”¹¹ caracteristică gândirii secolului al XIX-lea la non-istoricitatea lumii tehnice și informaționale, sensul abordărilor istorice s-a schimbat mult.

În context actual, funcțiile abordării istorice a schimbărilor în educație ar putea fi:

- a) identificarea forțelor istorice care antrenează schimbările în educație;
- b) dezideologizarea analizei asupra schimbărilor;
- c) analiza în baza criteriului creativității la nivelul schimbării funcție de inducere a progresului.

⁹ Cătălin Zamfir, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981, p. 10.

¹⁰ Jean-François Lyotard, „Ce este postmodernul?” în „Caiete critice” – *Viața românească*, Nr. 1-2/1986.

¹¹ Ilie Bădescu, *Istoria sociologiei*, Editura Porto-Franco, Galați, 1994, p. 30.

1.2. Schimbare socială – schimbare educațională. Trei perspective în considerarea progresului și viitorului

În procesul identificării forțelor istorice care antrenează schimbări în educație este necesară decelarea factorilor sociali ai schimbării, pentru a pune în evidență cum, în interiorul mecanismelor interpretative și explicative ale istoriei educației, rolul acordat acestora conduce la un tip sau altul de interpretare.

Schimbarea socială este declanșată, după unii sociologi, de „lupta claselor”; după alții, „progresul tehnologic” conduce la o transformare globală a societăților.

„În afara efectelor de iradiere sau a conflictelor provocate de apariția intereselor grupurilor sociale, o sursă importantă a schimbărilor sociale o constituie „efectele perverse”¹². Boudon analizează și pune în evidență, la nivelul analizei sociale în educație, numeroase efecte perverse ce survin în logica organizării școlare. În lucrarea *Inegalitatea șanselor* arată cum cererea individuală de educație a determinat ceea ce el numește „efecte de compunere pozitive” – de exemplu, creșterea productivității muncii – și „[...] negative”, precum creșterea nevoii de școlarizare pentru atingerea unui statut socio-profesional și deci ridicarea costurilor individuale în câștigarea statutului social.

Analiza schimbărilor în educație consemnată de istorie a parcurs și ea tendințele reliefate de R. Boudon. „**Lupta claselor**”, generată de interesele grupurilor sociale, a fost una

¹² R. Boudon, *Efecte perverse și ordine socială*, Editura Eurosong & Book, București, 1998, p. 23.

dintre explicațiile dominante ale analizei schimbărilor în educație în epoca marcată de filosofia materialist-dialectică de factură marxistă. Istoria educației era privită mai ales din această perspectivă și în baza acestei filosofii. Schimbările ce se realizau atunci erau bazate excesiv pe considerentul beneficiului de masă sau al „proletariatului”, considerat clasă conducătoare, iar reformele urmăreau să producă sau să reproducă forța de muncă „proletară” necesară. În mod logic, coerent, filosofia ce stătea la baza schimbărilor acționa retroactiv, în interpretarea istorică, și proiectiv, în designul reformelor.

Justificarea sau interpretarea politică a reformelor este o altă fațetă a aceleiași orientări. Această manieră de analiză încearcă să pună în evidență orientarea politică a conducătorilor / inițiatorilor de reformă și să extragă de aici caracteristici ce arată interesele unui grup social organizat și influent, cum ar fi un partid politic.

Acest tip de analiză este bazat pe aceeași filosofie socială care fundamentează schimbarea socială pe „lupta claselor” sau pe lupta între interesele grupurilor sociale. Un exemplu de acest tip găsim în capitolul „Tendențe și orientări în pedagogia oficială și de catedră”, unde Ilie Sulea-Firu, un remarcabil pedagog de altfel, face din perspectiva „luptei de clasă” izvor de analiză și demonstrație totodată. Încă de la prima reformă mai însemnată de după Primul Război Mondial, reforma din 1923, ministrul liberal al învățământului, dr. C. Angelescu, motiva în expunerea de motive la legea respectivă că școala trebuie să servească la întărirea statului burghezo-moșieresc, „spre a-i spori puterile de rezistență la toate atacurile, fie din afară, fie dinlăuntru”. Concluzia lui Sulea-Firu era că „apărătorii regimului burghezo-moșieresc, conștienți de situația

reală, [...] căutau [...] soluții convenabile intereselor lor”¹³. În aceeași manieră, Partidul Comunist considera în 1970 școala ca bază în constituirea „societății socialiste multilateral dezvoltate”, ferită fiind prin toate mijloacele de influențele sau atacurile, fie din afară, fie dinlăuntru.

Ilie Sulea-Firu menționează apartenența ministrului Angelescu la Partidul Liberal tocmai pentru a-și sublinia ideea, dar și într-un caz, și în celălalt, deși apartenența politică este evidentă, demonstrația este nulă.

Problema centrală în analizele de acest tip este identificarea elementelor de orientare politică și socială în elementele de politică școlară.

În ceea ce privește lucrarea de față, am încercat să identificăm mai curând consecințele unei anumite politici școlare decât apartenența sa politică.

Chiar dacă prin analiză sunt puse în evidență interesele politice în interiorul unei politici școlare, soluția întrevăzută este una în cerc, și anume schimbarea socială prin înlocuirea unei clase conducătoare cu altă clasă nu reduce riscurile politizării învățământului sau uzarea de anume politici școlare pentru susținerea unei orientări politice sau a unui regim politic.

Pe de altă parte, această practică a caracterizat și caracterizează toate regimurile politice din momentul în care conducătorii au înțeles rolul educației în societate.

În ceea ce privește analiza întreprinsă în lucrarea de față în tratarea schimbărilor legislației și politicii educației, am căutat

¹³ O. Bădina, O. Neamțu (coordonatori), *Pedagogie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, p. 19.

să operăm cu **funcția de dezideologizare**, punctând tocmai efectele negative ale subordonării politicii educației unei politici ideologizatoare în sine, ca în cazul analizei realizate pentru perioada totalitară, sau de substituire a unei politici sociale cu politica educației prin exagerarea rolului de „salvator” social conferit sistemului de educație, caracteristic pentru perioada interbelică și pentru primii ani de după evenimentele din 1989.

O altă direcție reliefată de R. Boudon este cea a „progresului” tehnologic sau a **efectelor de iradiere** care conduc la schimbare.

În educație, această tendință se întrevade în analiza pe care o realizează pedagogii atunci când vorbesc despre efectele în cultura românească a unor inovații sau schimbări în alte culturi. Analiza influențelor pedagogiei universale asupra școlii românești are două elemente definitorii – primul se referă la identificarea sursei și urmărirea efectelor la receptor și a doua se referă la analiza efectelor. Analiza efectelor are, de asemenea, două direcții de organizare a studiilor: una este importanța deschiderii către cultura universală și în subsidiar receptivitatea culturii românești la valorile universale și a doua mare direcție de orientare a studiilor este avertismentul față de imitație în lipsa contextualizării.

Privitor la analiza pe **dimensiunea efectelor perverse** în educație putem spune că un exemplu de asemenea analiză, într-o formă destul de apropiată, dar cu un sfert de veac mai devreme, îl oferă Constantin Kirițescu, vorbind despre „criza învățământului secundar și reforma liceului”, într-o conferință pe care o ține la Institutul Social Român. Kirițescu observă o „criză de creștere” a învățământului în contextul crizei economice și

sesizează, ca și cauză a ei, cererea crescută de educație a populației: „țărănimea înstărită strigă «dați-ne școală»! Și această revendicare nu este un capriciu, o modă”¹⁴.

Kirițescu nu se oprește la analiza cauzelor, efectele fiind considerate drept „inflație școlară” și „fetișismul certificatului”. Kirițescu observă dezechilibrul prin care tinerii români erau instruiți în acei ani, aproape integral în domenii teoretice, pregătiți pentru funcții administrative care, devenind din ce în ce mai puține, lăsau fără ocupație și fără soluții pe mulți dintre ei, alimentând un alt efect bine sesizat – „șomajul intelectual”¹⁵. Kirițescu vede în cererea crescută de educație sursa unor efecte nedorite, pe lângă efectul țință care ar fi trebuit să fie creșterea nivelului educativ al populației cu toate beneficiile asociate.

Perspectivile de analiză bazate pe lupta intereselor dintre două grupuri sociale, fie cea care arată efectele iradierii culturale, își află baza în considerarea unei legături stricte între schimbarea socială și schimbarea educațională într-o formulă liniară, deterministă, iar dimpotrivă, analiza bazată pe considerarea efectelor perverse iese din tiparele determinismului evoluând către o abordare probabilistă. Pe de o parte, se poate vedea aici influența pe care evoluția teoriilor sociologice a exercitat-o asupra manierei de analiză a fenomenului educațional, iar pe de altă parte, consecvent cu această evoluție, se pot face anumite observații privind limitele perspectivei deterministe, liniare.

Perspectiva deterministă asupra viitorului arată că acesta este strict determinat în raport cu istoria sistemului.

¹⁴ C. Kirițescu, „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, extras din „Arhiva pentru Știință și Reformă Socială”, *Revista Institutului Sociologic Român*, an VII, No. 1, București, 1928, p. 9.

¹⁵ C. Kirițescu, „Șomajul intelectual”, *Viața românească*, aprilie, 1933.

Caracteristic acestei orientări este faptul că progresul, dezvoltarea și evoluția sunt luate ca sinonime. Ca urmare, schimbarea socială pentru exponenții acestei perspective (izvorâtă în lucrările lui Durkheim, Comte, Spencer) este privită ca naturală, implacabilă, urmărind o lege evolutivă lentă, graduală și continuă¹⁶. Sensul evoluției este progresul, schimbarea fiind subordonată progresului.

Perspectiva deterministă asupra viitorului și progresului este provocată și depășită de **perspectiva marxistă** care include lupta de clasă și teoria revoluției în tipurile de bază ale mișcării sociale generatoare de schimbare. Ca urmare, schimbarea nu mai este uniformă, ea prezintă variații și diferențe sincronice și diacronice, iar accentul cade pe modelările procesualității schimbării prin acțiunea factorilor umani. Sensul dezvoltării este progresul, iar schimbarea are rolul de a-l statua.

O abordare probabilistă de analiză a schimbărilor în educație înseamnă desprinderea de „cauzalismul” strict prin care schimbarea socială determină cu necesitate schimbarea educațională și lărgirea sferei de analiză prin considerarea deopotrivă a factorilor endogeni și a factorilor exogeni sistemului de învățământ ca determinanți în schimbarea educațională.

Diferența esențială între aceste abordări se află în compunerea efectelor și capacitatea predictivă. O analiză în baza determinării stricte între schimbările sociale și schimbările educaționale are două consecințe majore: prima este că îndreptățește intervenția la nivelul sistemului educațional în

¹⁶ Ilie Bădescu, *op. cit.*, p. 272.

urma oricărei schimbări sociale de mai mare sau mai mică anvergură și a doua este aceea prin care se clădește un mit al schimbării necesare, unde, ignorând nevoia de analize sau diagnoze științifice, se produc schimbări în educație care să inducă un efect de întărire a schimbării sociale. Schimbarea se păstrează la nivelul percepției, iar mecanismul este unul comparabil cu cel ce determină iluziile perceptive descrise de gestaltiști și a jocului între formă și fond. Spus într-o formulă mult uzitată de la Maiorescu până în contemporaneitate, este mecanismul formelor fără fond.

Abordarea probabilistă de analiză a schimbărilor în educație, eliberată de liniarismul schimbare socială – schimbare educațională, ia în considerație curbe diferite ale schimbării ce pot fi grafic exprimate prin structuri ciclice, ramificate sau inegale. Curba creșterii rectilinii simple a fost obținută făcând abstracție de toate fluctuațiile evoluției unui fenomen sau presupunând că ele se anulează reciproc. În realitate se întâmplă foarte rar ca un factor social să crească rectiliniu, deși, în extremă, orice creștere sau descreștere poate fi reprezentată liniar.¹⁷

În paradigma **schimbării prin intervenție** în sistemul de norme care gestionează sistemul educațional se presupune, implicit, că schimbarea care se va produce ar putea fi reprezentată printr-o funcție „treaptă” sau, în cel mai rău caz, printr-o funcție liniară.

În realitate, analizând cursul real al schimbărilor, se pot constata variații neliniare ale fenomenului studiat. Analiza

¹⁷ I. Ungureanu, *Paradigme ale cunoașterii societății*, Editura Humanitas, București, 1990, p. 213.

logică a acestor variații poate identifica fenomene de natură „perversă” care afectează cursul evoluției sistemului. Printre acestea se pot identifica: viteza de reacție și rezistența la schimbare diferite la nivelul subsistemelor educative, care conduc la compuneri defectuoase ale efectelor schimbării, alterând obiectivele vizate. Contextele diferite în care evoluează subsistemele sistemului educațional, precum și cele cu care acestea se află în legătură din afara sistemului, conduc la alterarea sensului schimbării, ducând la efecte adiacente incontrollabile, care de multe ori produc modificarea sensului și direcției schimbării.

Reforma de tip normativ, care pornește de la premisa că este suficient să formulezi o normă nouă, conformă cu sensul dorit al schimbării, ignoră, de cele mai multe ori, capacitatea sistemului educativ de a reacționa „pervers” sau, am spune noi, „prin ricoșeu” la norma impusă.

În analizele de sistem ale educației sunt menționați factori endogeni și exogeni ce determină schimbarea. Într-o manieră larg acceptată, Ion Nicola vorbește în *Tratat de pedagogie școlară* de „factori determinanți ai modernizării” externi și interni, iar dependența și interdependența lor este punctată specific, apelând la o „paradigmă integratoare”, cea a „logicii sociale” versus „logica învățământului”. Citându-l pe Gaston Berger, acesta arată că manifestarea concretă ce acționează ca un impuls general este accelerarea ritmurilor de evoluție. Factorii externi sunt „condițiile sociale externe și de perspectivă care, [...] având un rol presant, impun anumite modificări și restructurări

învățământului în ansamblul său”¹⁸. Factorii interni sunt cei ce țin de „logica învățământului”, iar modernizarea sistemului se realizează în condițiile în care factorii proprii logicii sociale vor fi asimilați de factori specifici logicii învățământului.¹⁹

Forța motrice a dezvoltării învățământului este reprezentată de optimizarea relației între logica socială și logica învățământului.

Presupunând că schimbarea socială este egală cu evoluția pozitivă în sens strict, am putea concluziona următoarele: modernizarea învățământului se va realiza cert și într-o măsură mult mai mare dacă factori proprii logicii sociale, deja „presanți”, vor fi mai repede și mai bine asimilați de logica învățământului. Este evidentă corelația dintre schimbarea socială și schimbarea educațională, dar a considera din start orice schimbare socială ca fiind sursa ce poate influența modernizarea – adică optimizarea, schimbarea într-o manieră eficientă a sistemului – înseamnă a considera evoluția unei societăți strict doar către progres. Fazele de regres, de cădere, de diminuare, de revenire ciclică caracterizează, de asemenea, schimbarea socială. Acestea ignorate sau diminuate ca importanță conduc la o viziune liniară asupra evoluției de la T_0 la T_n ca un progres în sine dincolo de orice indicatori și, în consecință, ar trebui să considerăm la fel și educația de la T_0 = anul 1900 la T_n = contemporaneitate ca o perioadă de progres absolut.

¹⁸ Ion Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 466.

¹⁹ Ion Nicola, *op. cit.*, p. 467.

În acest caz, unde se află locul criticilor aspre aduse, pe parcursul întregului secol, în diferite perioade, fie formelor de organizare, fie metodelor, fie mijloacelor de învățământ, fie politicilor de educație? Unde se află locul nevoilor de reformă în general? Este înțelept să reformezi un sistem dacă progresul său este sigur? Care este eficiența unor schimbări, rolul și logica lor într-un sistem care progresează în orice condiții? Care este justețea aprecierii unor momente ca fiind momente de criză și unde se află ele pe axa progresului liniar absolut?

Criticile aspre aduse sistemului educațional de-a lungul întregului secol în diferite perioade, fie organizării, fie metodelor, fie politicilor aplicate, precum și crizele semnalate sau reformele ce au avut loc, joacă un rol de dinamizatori ai schimbării, pe de o parte, pe de altă parte, semnalează conflicte în dezvoltarea sistemului, tensiuni, inadvertențe, contradicții.

Perspectiva postmodernă asupra viitorului și progresului vine să provoace perspectiva modernă în care sunt incluse paradigma deterministă și probabilistă, pe coordonatele:

- societate industrială versus societate informațională, societatea cunoașterii;
- mod de viață capitalist versus crearea de alternative;
- state naționale versus fuziunea economico-statală;
- raționalizarea activităților prin organizare birocratică versus descentralizarea deciziilor și personalizarea relațiilor;
- reflecție cognitivă, raționalitate institutivă versus relativism și deconstructivism cognitiv.

„Postmodernismul este caracterizat nu numai ca noutate față de modernism, ci mai curând ca disoluție a categoriei noului, ca experiență de sfârșit al istoriei, decât ca prezentare a

unui stadiu diferit, mai avansat sau mai înapoiat, nu contează, al istoriei.”²⁰

Vorbind de secularizarea ideii de progres, G. Vattimo arată că modernitatea se identifică cu credința în progres, încrederea în procesul istoric și cu credința în valoarea noului.

Perspectiva postmodernă face din progres o rutină. Dezvoltarea societății din punct de vedere tehnic depinde de ritmul alert al schimbărilor, așa încât „reînnoirea continuă este necesară chiar pentru supraviețuirea sistemului; noutatea nu are nimic revoluționar și uluitor, ci este ceea ce permite ca lucrurile să meargă înainte în același mod”²¹. Istoria, ca istorie a progresului conformă viziunii moderne, se dizolvă în secularizarea și rutina noului. Permanentizarea schimbării este încheierea progresului, iar cunoașterea umană prin cercetarea științifică își modifică obiectivul prin rolul de a identifica și studia instabilitățile.²²

O analiză a paradigmei moderne în educație în *O lectură a educației prin grila postmodernă* (Emil Păun, 2002) arată că „ea s-a născut odată cu herbartianismul. De fapt, cu teoria herbartiană a lecției, și îndeosebi, prelungirea ei în practica școlară constituie miezul acestei paradigme”²³.

Autorul surprinde câteva caracteristici definitorii ale paradigmei moderne în educație:

- valorizarea excesivă a funcției informative;
- structura monodisciplinară;

²⁰ Gianni Vattimo, *op. cit.*

²¹ Gianni Vattimo, *op. cit.*, p. 11.

²² Jean Francois Lyotard, *op. cit.*, p. 92.

²³ Emil Păun, Dan Potolea (coordonatori), *Pedagogie – fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, București, 2002, p. 17.

- reducționismul surselor de cunoaștere;
- focalizarea pe dimensiunea instrumentală a procesului de învățământ.

Concluzia autorului este că școala actuală este produsul societății industriale, că ea corespunde logicii activității productive și reproduce, pe planul organizării și funcționării sale, un mare număr de caracteristici ale lumii muncii.

Educația din perspectivă postmodernă propune, sintetic spus, trecerea „de la paradigma certitudinii la paradigma incertitudinii, de la intensa programare a actului educativ la subiectivitatea învățării, de la reproducerea identică de cunoștințe stereotipe la inițierea de proiecte (...)”²⁴.

Fără a considera postmodernismul ca răspuns la toate problemele educației din vremea noastră, cu toate limitele și contradicțiile sale, este de apreciat viziunea umanistă asupra educației și tendința benefică, credem, de răsturnare a primatului obiectului asupra subiectului cunoașterii.

Conform acestei viziuni ar fi de dorit o constantă schimbare a educației ca o stare de fapt către care trebuie să ne îndreptăm.

Privitor la reforma în sistemul educațional, „reformele școlare [...] presupun o regândire a problemelor de ansamblu din sistem”²⁵. „Logica reformatoare proiectează o dinamică proprie a inovației școlare, pe criteriul unor valori sociale complexe, structurale și sistemice”²⁶, în consecință putem

²⁴ Lavinia Bârlogeanu, în Emil Păun, Dan Potolea (coordonatori), *op.cit.*, p. 26.

²⁵ Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 69.

²⁶ *Ibidem*, p. 69.

enumera cel puțin trei vectori ce compun dinamica schimbării – logica socială, logica învățământului și logica reformei.

Dinamica schimbării educaționale în acest context este apropiată de acea definiție a reformei în educație care o descrie ca pe o „acțiune socială de amploare”, care implică modificări majore de structură, constituind în consecință o opțiune politică.²⁷ Schimbarea educațională aici are dimensiuni ce cuprind întregul sistem și în acest sens este apropiată de noțiunea de reformă și se referă la consecințele asupra celorlalte sisteme relaționate cu cel educațional.

În privința forței de inițiere a schimbării se pot caracteriza două tipuri: forțe interne și forțe externe de inițiere a schimbării. Forțele externe sunt factori sociali și politici, iar forțele interne sunt factori ce țin de logica internă a sistemului educațional, pe care o numim teoria și practica pedagogică. Anvergura schimbării este mai mare în cazul inițierii schimbării de către factori externi și mai scăzută, mai apropiată de inovație când schimbarea este inițiată de factori interni. Anvergura schimbării și amplitudinea ei depind de felul în care factorii sociali și politici se poziționează față de reformă. Atunci când reforma este considerată un moment al evoluției, exponent al redresării unui „sistem viu”, ea este asimilată sistemului social existent, este privită ca „instituție” și deci garant al stabilității sociale, și nu al schimbării sociale. Mircea Malița, în studiul introductiv la *Reforme de învățământ contemporane* (Cezar Bârzea, 1976), subliniază tendința de reformare a sistemului educativ la nivel mondial și propune termenul de „instituția reformei”, prin care se înțelege „suită de inovații în interiorul unui sistem unitar și

²⁷ *Les reformes de l'éducation, experience et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980, p. 11.

echilibrat în cadrul căruia intervin periodic schimbări funcționale atât în structura de ansamblu, cât și în interiorul său..."²⁸. Atunci când reforma este considerată un moment al evoluției, factor de reechilibrare, ne apropiem de inovație și modernizare în sistem. Coordonatele schimbării sunt cele ale adecvării unui sistem – cel educativ – la evoluția mai rapidă a altuia ce îl cuprinde – cel social. Schimbarea este temperată sau controlată de forțe conservatoare – cele ce tind să mențină configurația sistemului social existent și să îmbunătățească educația cu scopul de a optimiza acel sistem social. Într-o paradigmă sociologică legată de circulația elitelor, vorbim aici de „elitele lei”²⁹ – cei care modernizează, inovează, optimizează – recunoscând necesitatea schimbării, dar căutând soluții pentru păstrarea prezentelor coordonate care-i definesc în acel moment ca și elite.

Atunci când reforma, la orice nivel s-ar manifesta ea, este considerată moment al reorganizării, consecința unei crize, ne aflăm pe poziția reformelor radicale, profunde, acelea care vizează transformări la nivel social, a căror undă de șoc atinge toate nivelurile organizării sistemice – inclusiv politic. Schimbarea este necesară, și din această perspectivă, ea folosește „elitele vulpi”³⁰ în preluarea controlului.

²⁸ Mircea Malița, „Studiu introductiv” în C. Bârzea, *Reforme de învățământ contemporane – tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976 p. 8.

²⁹ În paradigma circulației elitelor, ideea centrală este aceea că numai la suprafață elita guvernantă domină masele, în fond ea domină elita guvernată, fapt ce conduce la conflicte sociale și politice desfășurate între cele două tipuri de elite dominate și dominatoare, respectiv „elitele vulpi” și „elitele lei”; vezi Vilfredo Pareto, *Trattato di sociologia generale*, G. Barbera Editore, Firenze, 1916.

³⁰ Vilfredo Pareto, *op. cit.*

Legitimarea preluării controlului este guvernată tocmai de analiza în baza termenului de „criză” definită ca o situație economică, socială, educațională etc. ce nu mai poate continua și în soluționarea căreia se impun în mod obiectiv schimbări radicale. Radicalii reformiști sunt cei ce promovează schimbări profunde la nivelul educației vizând schimbări de marcă la toate celelalte niveluri. Atât perspectiva modernizării, inovării și optimizării, cât și perspectiva reformării radicale recunosc obiectivele schimbării originate în funcționarea sistemului educațional, diferența este una de apreciere relativă la cât de grave sunt disfuncționalitățile apărute și maniera de tratare a lor.

Situația de criză autentică generează reforme educative radicale numai atunci când criza se instalează obiectiv și la celelalte niveluri, economic și social, la care se adaugă încă o condiție strictă – contextul politic favorabil schimbărilor sociale.

Schimbarea este caracteristica sistemelor dinamice, iar educația, prin excelență, este supusă schimbărilor în mod constant. Prin presiunea factorilor endogeni și exogeni, schimbarea poate fi de mai mare sau mai mică amplitudine funcție de gradul de implicare sau presiune al factorilor sociali și de contextul politic aferent. Nevoia de schimbare este măsurată în mod obiectiv de gradul de contradicții și disfuncționalități la care a ajuns sistemul. În mod subiectiv se descrie în funcție de interesul pe care un grup social sau altul îl are în a iniția sau tempera schimbarea. Schimbarea se produce cu precădere atunci când este îndeplinită condiția asumării schimbării și astfel este construit contextul politic necesar schimbării.

Analiza educației în termenii crizei o prezentăm în capitolul II pentru a ilustra afirmațiile de mai sus.

În concluzie, „transformarea sistemului educativ apare ca un aspect al transformării sociale”³¹ în societățile bazate pe conducere centralizată, directivă sau totalitare. În societățile bazate pe conducere democratică, descentralizată, schimbarea în educație se realizează preponderent în baza coordonatelor interne ale sistemului educativ, cu susținerea pedagogilor inovatori. În primul caz, reformele sunt administrative, „de sus în jos”, implementate prin decizii legislative, în al doilea caz, ele sunt generate prin inovație și experimentare din interiorul sistemului educativ, fundamentate pedagogic și aplicate prin urgență.

1.3. Continuitate și discontinuitate în schimbările din educație

Odată cu analiza evoluției pedagogiei în Franța, pe care o realizează E. Durkheim, se deschide, în primii ani ai secolului XX (1902), perspectiva determinării sociale a schimbărilor survenite în educație. Progresul școlii este considerat funcție de contextul social, iar reforma – funcție de schimbarea socială.

În schimbarea socială se disting două orientări, în funcție de ceea ce este considerat primordial – determinarea logică, implacabilă, caracterizată de succesiunea inexorabilă a fazelor de dezvoltare așa cum sunt definite de Durkheim și Spencer,

³¹ S. Cristea, *op. cit.*, p. 35.

și, respectiv, caracterul probabilist al schimbării, ce arată că, în procesualitatea lor, schimbările sunt induse de factori endogeni și exogeni care le determină cursul.

Schimbările în educație sunt funcție de „relația între tradiție și inovație, ruptură și continuitate, în legătură cu schimbările sociale, economice și culturale”³². Pe de altă parte, „nu există și nu pot exista rupturi bruște în pedagogie, după cum nu există ele în domeniul social, economic sau politic. Totul este evoluție, mai mult sau mai puțin rapidă, mai mult sau mai puțin profundă”³³.

Pe aceleași coordonate ca și E. Planchard, Huberman, în studiul său asupra inovației, afirmă: „istoria demonstrează că educația este un domeniu în care nu se produce aproape niciodată o ruptură netă între nou și vechi”³⁴.

Dacă plecăm de la părerea că orice schimbare se grefează pe structurile existente, putem distinge abordări asupra schimbării în educație precum: conținutul schimbării este descris în continuități și discontinuități și abordări ce, în conținutul continuității, includ schimbarea, în sensul ei hegelian de istoricitate care implică teza în orice antiteză sau sinteză.

Strânsa legătură dintre social și educațional se definește prin „contextualizare”. Schimbarea contextelor istorice nu duce la dispariția completă a unor stări de fapt și înlocuirea lor cu

³² S. Cristea, *op. cit.*, p. 29.

³³ E. Planchard, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.

³⁴ A. M. Huberman, *Cum se produc schimbările în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1978, p. 9.

alte complet noi. „Semnificația lor rămâne” și este „cea generată de istoria pe care o compun și o descompun permanent”³⁵.

Chiar dacă societatea este definită de un nou context social, „semnificațiile ce rămân” sunt consecințele în prezent ale contextului precedent.

Problematica schimbărilor în educație sau felul în care se raportează educația la schimbare interesează mai ales o societate care s-a aflat în cursul istoriei și se mai află încă sub auspiciile schimbărilor frecvente și periodizărilor măsurabile în decenii.

Relația dintre continuitate și discontinuitate în sfera educațională este, de asemenea, prioritară în cadrul analizei pornind de la realitatea unei societăți în care modificările de structură survin la intervale prea scurte pentru a le consacra sau prea brutale pentru a le pregăti.

Secolul XX în educație reflectă, fără îndoială, într-o anumită formulă de analiză, schimbarea socială. Între Unirea din 1859 și cea din 1918 sunt doar cinci decenii. Reformele din 1864 se axau pe gratuitatea și obligativitatea învățământului primar. Începând cu anul 1918, demarează noi reforme care vizau „unitatea națională” a educației. De la acest moment și până la schimbarea regimului politic de după 1944 sunt aproximativ trei decenii. Schimbarea regimului politic a reformat învățământul, conducând către un învățământ de masă, iar după alte patru decenii, în urma evenimentelor din 1989, societatea capătă alte caracteristici cu răsrângeri asupra educației.

³⁵ I. Ungureanu, *Idealuri sociale și realități naționale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.

Dintr-o perspectivă psihologică asupra educației, Thorndike consideră că intervalul necesar, validat de practică, pentru ca o descoperire să treacă din sfera teoretică în cea a aplicației propriu-zise este de circa 40-50 de ani, dar acest interval s-a scurtat mult, căci dintr-o perspectivă sociologică se apreciază că intervalul acceptat pentru definirea unei generații este de trei decenii. Rămâne valabil totuși faptul că, în societate, de la o generație la alta, schimbările sociale au antrenat schimbări în educație, fără ca sistemul educației să aibă răgazul necesar pentru a măsura eficiența unora și s-a și trecut la implementarea altora.

Dintr-o perspectivă sociologică privind școala în condiții de tranziție, dar privitor la tranziția școlii americane, în anii care au precedat al Doilea Război Mondial, studiile realizate arătau că este nevoie de aproximativ 15 ani pentru ca o inovație să fie adoptată de 3% dintre districtele școlare, după care ritmul progresului se accelerează până la o generalizare completă după 50 de ani³⁶.

În 1971, Everett M. Rogers, în urma analizei a 3.000 de studii empirice asupra procesului răspândirii inovației în tehnică, stabilește o „curbă logistică”, în formă de „S”, care permite, după Mendras, să fie distinși „pionierii” sau prima etapă de răspândire, „inovatorii”, majoritatea precoce, majoritatea întârziată și întârziații – ultima etapă³⁷.

Așadar, procesul de schimbare este unul de durată, **variabila timp** fiind determinantă nu numai pentru

³⁶ Jean Hassenforder, *Inovația în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

³⁷ După Ion Ungureanu, *Paradigme ale cunoașterii societății*, Humanitas, București, 1990, p. 209.

implementare, ci și pentru evaluare și redresare în urma evaluărilor pentru a atinge cote mari de eficiență în acțiune.

Tot de variabila timp depinde și continuitatea schimbării. O caracteristică desprinsă din analiza de mai sus, în care arătam că timpul istoric și dinamica socială nu au dat răgaz educației să introducă schimbările propuse, se adaugă **discontinuității schimbărilor** de care este responsabilă societatea la nivelul politicii sale educaționale.

În societatea românească, pentru că „timpul nu a fost răbdător cu oamenii”, iar schimbările sociale s-au succedat cu repeziciune, este importantă modelarea echilibrată cu privire la continuitate–discontinuitate, relația între nou și vechi, tradiție și inovație, căci o perspectivă care să fi pus accent pe inovație și reformare în educație, fără continuitate, în condițiile schimbărilor cu o frecvență și succesiune atât de rapidă ar fi trebuit să ducă la colapsul sistemului. Dimpotrivă, o perspectivă bazată pe continuitate și tradiționalism în educație ar fi făcut ca schimbările sociale să nu aibă ecou în sistemul de învățământ, iar rezultanta să fie izolarea educației, ca o enclavă anacronică, cu accente de rezistență politică. Acestea sunt valențe extreme care în mod cert, în forme mai atenuate, au caracterizat sistemul de învățământ românesc de-a lungul schimbării sale, reflectând practic ceea ce teoria sociologică numește „variabilitatea ritmurilor de schimbare a diferitelor componente ale unui sistem social și o dialectică a continuității și discontinuității lor”³⁸.

³⁸ L. Vlăsceanu, C. Zamfir (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel 1993, p. 532.

Mai mult, în ultimele decenii ale secolului XX se pune problema controlului probabilității schimbării, și o posibilitate în acest sens se constituie, în opinia aceluiași autor, „prin facilitarea și multiplicarea inovațiilor tehnice, științifice și organizatorice”³⁹, mai evident decât prin diminuarea ritmurilor de inovare și reformare.

În ultimele decenii, cercetarea sociologică a coborât de la analiza schimbărilor în macro-social la analiza schimbărilor în micro-social, punând accent din ce în ce mai mult pe studiul schimbărilor culturale, spirituale, tehnologice sau științifice, studiul factorilor determinanți ai schimbării devenind premisa creșterii preciziei în cursul probabilistic al schimbării.

Pe această cale au urmat și analizele asupra educației, dezvoltându-se studii despre cultura școlară, climatul educațional, impactul informatizării asupra educației și despre impactul la nivelul utilizatorului Internetului și a noilor tehnologii în educație.

Este important să facem o delimitare cu valoare practică pentru analiza pe care am demarat-o: există o deosebire esențială între schimbare și reformare în educație. Ceea ce subliniem aici este că schimbările sunt continue în orice sistem de învățământ, iar ele pot fi însă și fundamentale, fără să facă parte dintr-o reformă cum a fost, de exemplu, după 1989 depolitizarea învățământului. Continuității schimbărilor îi urmează discontinuitatea reformărilor care cu necesitate se introduc prin „negocieri” și stări „tranzitorii” care se petrec între realitatea de fapt și realitatea proiectată.

³⁹ L. Vlăsceanu, C. Zamfir (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel 1993, p. 532.

Nu trebuie uitat că starea de schimbare chiar și tranzitorie este o stare în sine, caracterizată de fenomene specifice, dar în același timp permanentizarea unei stări tranzitorii generează o stare de interimat, unde lipsa rezultatelor concrete ale schimbării devine o stare de fapt.

Sușinim alături de autorii studiului de impact *Școala la răscruce* afirmația: „(...) continuitatea și schimbarea trebuie prinse într-un joc al complementarității, altfel fie generează o instabilitate cronică, fie ne întoarcem într-un trecut desuet”⁴⁰.

Elementul asupra căruia insistăm este cel de dinamică a sistemului, iar precizarea este aceea a existenței mai multor planuri dinamice:

- primul – de schimbare inerentă tipică sistemului;
- al doilea – de schimbare intenționată caracteristică reformelor care se petrece într-un sistem ce este deja în mișcare;
- ultimul este reacția sistemului la modificare, care poate să se prezinte și ca o mișcare în sens opus.

⁴⁰ L. Vlăsceanu, A. Miroiu, A. Neculau, I. Mărginean, D. Potolea (coordonatori), *Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 15.

2. CRIZA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

2.1. Aspecte ale crizei învățământului în deceniul al treilea și începutul deceniului al patrulea ale secolului XX

Situația economică, socială și politică în deceniul al treilea al secolului XX în România a fost des caracterizată drept una de „criză”.

Criza se manifesta efectiv în economia aflată în plină perioadă de recesiune și pe plan mondial. Începând cu anii '30, aceste efecte se regăsesc și în România. Începând cu 1930, sunt reduse lefurile salariaților cu 10% – măsură cunoscută sub numele de „prima curbă de sacrificiu”, în septembrie 1932, are loc o altă reducere cu 15%, culminând cu cea de-a treia „curbă de sacrificiu” în 1933, la care se adaugă disponibilizările masive, declanșând puternice mișcări sociale concretizate în greve, proteste, manifestații de stradă în toate orașele mari ale țării.

Sunt introduse două legi ce demonstrează starea de tensiune socială, 1933 – Legea pentru autorizarea stării de asediu, în baza căreia guvernul este împuternicit să decreteze starea de asediu pe termen de cel mult șase luni, și în 1934 – Legea pentru apărarea ordinii în stat, în baza căreia orice

grupare politică socotită că „periclitează ordinea politică și socială” putea fi imediat dizolvată.

Evenimentele politice sunt și ele deosebite și debutează cu întoarcerea în țară a prințului Carol de Hohenzollern îndepărtat de la succesiunea tronului în 1926. O lună mai târziu, are loc demisia regenței instituite la moartea regelui Ferdinand I și se formează un guvern național țărănesc, condus de G. G. Mironescu, cu scopul de a proclama rege pe prințul Carol. Câteva zile după proclamarea lui Carol al II-lea ca rege al României se formează un nou guvern, național țărănesc, condus de Iuliu Maniu, care demisionează după alte câteva luni, și în fruntea unui nou guvern de aceeași orientare revine G. G. Mironescu (în octombrie 1930). În aprilie 1931, acesta demisionează, la guvernare succedându-i Nicolae Iorga, secondat de Constantin Argetoianu la finanțe, iar în luna iunie a aceluiași an au loc alegeri cu victoria „Uniunii Naționale”, bloc electoral creat de Nicolae Iorga, ce guvernează până în mai 1932. În iunie se formează un nou guvern național țărănesc condus de Alexandru Vaida Voievod. Au loc alegeri parlamentare în iulie 1932 câștigate de Partidul Național Țărănesc, iar în octombrie are loc o nouă remaniere guvernamentală sub conducerea lui Iuliu Maniu. Această stare de instabilitate se continuă (în ianuarie 1933 se formează nou guvern și au loc alegeri parlamentare la sfârșitul aceluiași an, alegeri în care înving liberalii) marcând profund perioada istorică la care ne referim. În 1933, guvernarea liberală dizolvă organizația fascistă Garda de Fier și are loc asasinarea ministrului I. G. Duca, la sfârșitul lunii decembrie se instituie starea de asediu în localitățile principale, cenzura presei și a

publicațiilor din întreaga țară.¹ Este numit doctor C. Angelescu în postul de prim-ministru, iar la mai puțin de o lună se formează un nou guvern liberal condus de Gheorghe Tătărăscu. Această guvernare va lucra pentru instaurarea dictaturii personale a lui Carol al II-lea.² În '37, după alegerile parlamentare, se formează un guvern național creștin condus de Octavian Goga, secondat de A. C. Cuza, iar în februarie 1938 se instaurează dictatura personală a regelui. În septembrie '39, se declanșează al Doilea Război Mondial. Deceniul al treilea, prin dese remanieri guvernamentale, frecvențele alcătuirii și realcătuirii de guverne, prin frecvența desfășurării alegerilor parlamentare care culminează cu dictatura personală a regelui Carol al II-lea și apoi cu declanșarea celui de-al Doilea Război Mondial poate fi descris ca o perioadă de criză la nivel social-politic care se suprapune cu cea economică din perioada 1929–1933.

Ecourile crizei nu pregetă să apară și la nivelul învățământului. „Dacă până în 1921 învățământul primar a cunoscut totuși o creștere a numărului de școli, de învățători – de la 13.600 în 1918 la 14.714 în 1928 – și elevi, în anii crizei s-a produs o reducere masivă, cu consecințe grave asupra nivelului de cultură a poporului. Au fost închise multe școli și s-au redus aproximativ 3.000 de posturi de învățători”³, deși „ar fi fost necesari încă 40.000”, iar numărul șomerilor în

¹ Constantin C. Giurescu coord., *Istoria României în date*, Mica Întreprindere Editorial Tipografică „Crai Nou”, 1992.

² *Ibidem*.

³ I. Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

rândul acestora ajunge la aproximativ 6.000⁴. Conform lui C. Giurescu, lucrarea citată, în 1932, aproximativ 1.300.000 de copii au rămas în afara școlii. Scade și numărul școlilor normale în '32/'33 de la 101 la 83, iar în '33/34' acestea se reduc la 66. Încă din deceniul anterior sunt voci care avertizează asupra existenței unei situații de criză în învățământul românesc. Încă din 1922, în calitate de profesor și funcționar în administrația învățământului Cristu S. Negoescu publică o serie de articole în ziarul *Universul* cu privire la criza învățământului secundar. Articolele strânse în broșură capătă recomandarea profesorului universitar G. Antonescu „să se răspândească printre membrii corpului didactic”⁵.

C. Kirițescu, înalt funcționar în administrația școlară, publică în 1928 o lucrare intitulată *Criza învățământului secundar și reforma liceului*. Ideile avansate în 1928 în analiza crizei sunt reluate în 1933 într-o altă lucrare – *Șomajul intelectual*. În 1935, profesorul universitar G. G. Antonescu, unul din cei mai reprezentativi pedagogi români ai perioadei interbelice, vorbește, de asemenea, despre „Criza școlii”. În 1936, Kirițescu revine asupra chestiunii în lucrarea *Problemele „educației dirijate”*. Profesorul Negoescu realizează o scurtă comparație cu situația antebelică, iar concluzia este aceea că nu este vizibil un progres în direcția pregătirii tehnice a elevilor și arată că, în 1921, înscrierile la gimnazii erau mult mai numeroase decât cele la școlile de meserii, că doar în

⁴ După C. C. Giurescu (coord.), *Istoria învățământului din România – compendiu*, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p. 263.

⁵ Cristu S. Negoescu, *Criza învățământului*, Tipografia „Cultura neamului românesc”, 1922.

București existau la aceea dată 7 licee teoretice, iar în toată țara existau doar 2 școli superioare de meserii. Fenomenul asupra căruia atrage atenția Cristu Negoescu este acela pe care îl numește plastic „Gimnaziomania”, respectiv tendința școlii de a pregăti tineri în proporție exagerată într-o direcție teoretică. Îngrijorarea se fundamentează mai mult pe consecințele sociale și economice ale fenomenului decât pe cele pedagogice, consecințe pe care le numește „funcționarism” și „proletariat intelectual”⁶. Analizând cauzele sociale ce au determinat o atare evoluție, apreciază că anii de la 1859 la 1866 au reprezentat faza cea mai critică și mai solicitantă, necesitând organizarea societății după un sistem modern și radical deosebit de vechiul regim. Constituția de influență occidentală de la 1866 și Legea Instrucțiunii primare a lui Cuza și Kogălniceanu de la 1864 „trebuia să ducă la o nouă mentalitate”⁷ așa cum, după deviza timpului, erau necesari „la legi noi, oameni noi”. „Oamenii noi” era necesar să fie educați la Paris, căci lipseau magistrații și multe alte categorii de personal necesar în administrație. Această criză de personal calificat care să sprijine dezvoltarea noilor instituții ale Principatelor, consideră Cristu Negoescu, a determinat neglijarea celorlalte instituții școlare de instruire economică, profesională, de comerț și agricultură. Statul încuraja acea „școală care ducea la Universitate și pregătea stocul de funcționari de care aveau atâta nevoie – gimnaziul”⁸. Fenomenul se dezvoltă, în opinia lui Negoescu, în proporții

⁶ Cristu S. Negoescu, *op. cit.*, p. 6.

⁷ *Ibidem*, p. 7.

⁸ Cristu S. Negoescu, *op. cit.*, p. 8.

uriae, declanșând „fascinația gimnazomană” ce devine „o adevărată plagă socială”⁹.

„Privilegiul pe care întotdeauna statul l-a acordat certificatului sau diplomei de absolvire a acestui tip de școală”¹⁰ plus evoluția istorică descrisă au dus la o situație pe care Negoescu o consideră nedemocratică, aceea prin care posesorii unui asemenea certificat sunt și deținătorii unor „privilegii neconstituționale”¹¹. Remediu propus pentru soluționarea problemei este unul psihologic și se referă la schimbarea mentalității publice cu privire la acest tip de școală „și printr-o radicală modificare a gimnaziului actual care să aibă în vedere toate școlile de curs secundar inferior”¹². Unificarea propusă se referă la cel puțin trei ani a cursului inferior secundar, unificare prin care se evita situația de criză determinată de afluxul „exagerat spre gimnaziu ce duce la funcționarism”, obiectul unei asemenea reformări fiind, pe de o parte, „îndrumarea generațiilor viitoare după însușirile lor firești” și, pe de altă parte, „nevoile reale ale țării”¹³. Prestigiul pe care gimnaziul l-a câștigat de la 1864 în defavoarea oricărei alte școli secundare a declanșat „lupta pentru certificat”¹⁴, cel care devine garantul statusului social dezirabil. Sunt înființate tot mai multe gimnazii și licee „de la 23 în 1910 la 38 în 1918”¹⁵. Școlile de meserii sau comerț nu sporesc ca număr, dar „duc o

⁹ *Ibidem*, p. 9.

¹⁰ *Ibidem*, p. 12.

¹¹ *Ibidem*, p. 13.

¹² *Ibidem*, p. 9.

¹³ *Ibidem*, p. 11.

¹⁴ *Ibidem*, p. 12.

¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

viață proastă” datorită faptului că „atelierile nu au fost reconstituite încă”¹⁶. În 1914 existau 9 școli de învățământ profesional particular, tot atâtea se regăsesc și în 1918 și „nici una românească pentru că statul nu admite examen particular pentru învățământul profesional”¹⁷, sunt puține la număr și seminariile teologice. Această stare de fapt impietează și asupra vieții economice, spune autorul, pentru că „statul n-a putut îndrepta activitatea națională spre munca productivă”, astfel încât „poporul român a rămas înapoi în lupta economică, continuând a se dezvolta numai în direcția intelectuală, profesând chiar un dispreț împotriva celorlalte forme de muncă”¹⁸. Consecința este aceea că „celelalte locuri au fost ocupate de străini, ceea ce la străini nu s-a întâmplat”. Concluzia la care ajunge este aceea că „schimbarea se impune datorită întârzierii dezvoltării noastre economice”.¹⁹ Se impune deci o „reformă socială” și îndreptarea spre munca productivă. Instrumentul reformei este școala, iar unificarea propusă și rezultatul acesteia – gimnaziul modern – ar „înfrăți” munca fizică cu cea intelectuală.

Caracteristicile crizei sunt, în consecință, în legătură cu orientarea preponderent teoretică a învățământului, fapt ce lipsește economia de oameni pregătiți pentru a-i asigura progresul. Din aceste rânduri înțelegem că progresul, evoluția evidentă în direcția culturii, o caracteristică a acelei vremi, nu este suficientă din perspectiva autorului. Această evoluție

¹⁶ Cristu S. Negoescu, *op. cit.*, p. 22.

¹⁷ *Ibidem*, p. 23.

¹⁸ *Ibidem*, p. 18.

¹⁹ *Ibidem*, p. 18.

culturală generică a societății românești din acea perioadă nu garantează dezvoltarea economică și socială. „Statul” despre care vorbește autorul este în fapt „clasa burgheză” a cărei menire este aceea de a dezvolta „un capitalism indigen”, un capitalism românesc, „menit a emancipa România de sub dominația străinilor” și „a o așeza între statele moderne”²⁰ ale lumii.

Ștefan Zeletin, teoretician al neoliberalismului, publică lucrarea *Burghezia română* în 1925. Sociologul argumentează cu privire la funcția socială a burgheziei în societatea modernă de pe poziția de militant deschis în favoarea ei. Dezvoltarea României moderne i se datorează, spune el, și este consecința funcției precis exercitate de clasa conducătoare. Cu câteva decenii în urmă, România era o regiune orientală: nu avea „căi de comunicație, nu avea monedă națională unitară, nu avea așezăminte de credit, și ceea ce este mai grav: nu avea nici oameni pentru a întreprinde rezolvarea acestor grele probleme, impuse [...] de relațiile cu capitalismul străin”²¹. Așadar, „oameni necesari” trebuiau formați în școală, școală care să servească interesul economic al României și evoluția sa pe calea dezvoltării unui capitalism autohton, prin înființarea de școli de comerț, meserii, tehnice și de agricultură, iar nu în gimnazii pentru a întări „pătura funcționarilor” ce devine o adevărată „formă de parazitism social”²², fără să fi fost o clasă conducătoare în adevăratul sens al cuvântului, ci o „unealtă de

²⁰ Ștefan Zeletin, *Burghezia română*, ediția a II-a, Editura Humanitas, București, 1991, p. 264.

²¹ Ștefan Zeletin, *Burghezia română*, ediția a II-a, Editura Humanitas, București, 1991, p. 264.

²² *Ibidem*, p. 170.

stăpânire ce are rolul de a face trecerea” de la vechiul la noul regim, rol social important la vremea respectivă, dar „mult schimbat în noile condiții. Birocrația oficială este sortită să-și piardă însemnătatea socio-politică paralel cu dezvoltarea capitalismului”²³.

În 1928, C. Kirițescu (1876–1965), profesor la Institutul de Educație Fizică din București și funcționar în administrația școlară, în lucrarea „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, apreciază că „învățământul se prezintă cu incontestabile scăderi, că proporția, frecvența și persistența unora dintre ele dau fenomenului un caracter de gravitate care îndreptățește alarmarea publicului”²⁴. Problemele cu care se confruntă învățământul sunt, consideră, C. Kirițescu trecătoare, „nu sunt un rău constituțional”, adică pot fi depășite, dar apreciază că „este o criză”²⁵. Din perspectiva sa, criza este o piedică în calea dezvoltării normale și este caracteristică tuturor organismelor, fie ele biologice sau sociale. Criza este, de asemenea, o constantă pentru perioadele de trecere de la o stare la alta. Constantin Kirițescu numește acest moment o „criză de creștere”²⁶. Cauzele se regăsesc, pe de o parte, în lipsa de pregătire a sistemului pentru a se asigura administrarea a încă trei sute de școli, dacă ar fi să ne referim doar la gimnaziile, iar pe de altă parte, cadrul legal care, la rândul său,

²³ *Ibidem*, p. 170.

²⁴ C. Kirițescu, „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, extras din „Arhiva pentru Științe și Reforma Socială”, Revista Institutului Social Român, anul VII, N1, București, 1928, p. 7.

²⁵ C. Kirițescu, „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, extras din „Arhiva pentru Științe și Reforma Socială”, Revista Institutului Social Român, anul VII, N1, București, 1928, p. 7.

²⁶ *Ibidem*, p. 7.

devenea inadecvat pentru un învățământ extraordinar de sporit²⁷. Mai mult decât atât, școlilor existente li se adaugă un număr mare de școli nou înființate a căror existență este reclamată de chiar dezvoltarea statului modern. Kirițescu este de acord că o politică de expansiune era la vremea respectivă „o politică școlară sănătoasă”, însă extinderea pe segmentul școlilor secundare devenea o problemă. Gimnaziul era considerat „școala boierească”, școala de elită care asigura un statut dezirabil atât pentru cei care făceau parte din elită, cât și pentru cei care aspirau la această apartenență. Așadar, cauza se afla, în primul rând, la nivelul cererii de educație, cerere concentrată asupra gimnaziului, apoi Kirițescu mai identifică încă două cauze ce întrețin extinderea exagerată a școlilor de acest tip. O cauză este situația materială precară a profesorilor care s-au văzut partizani ai sporirii școlii secundare ca și garant al unei mai bune remunerații, iar altă cauză este cea izvorâtă din transformarea satisfacerii cererii de educație în capital electoral de către omul politic.

Un alt factor analizat este acela al „claselor extra bugetare”, cele care nu mai apelau la bugetul și așa strâmtorat al statului, ci foloseau nevoia / cererea de educație a părinților și finanțare din partea acestora. Cererea de educație fiind îndreptată doar către gimnazii și licee, consecința era, în opinia lui Kirițescu, „inflațiunea școlară”²⁸, iar drept urmare avea loc „o însemnată scădere a valorii produsului acestui învățământ”, ceea ce însemna de fapt scăderea calității învățământului prin

²⁷ *Ibidem*, p. 7.

²⁸ C. Kirițescu, „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, extras din „Arhiva pentru Științe și Reforma Socială”, Revista Institutului Social Român, anul VII, N1, București, 1928, p. 13.

„mediocrizarea carierei profesorale” și prin nevoia crescută de cadre didactice care, neputând să fie formate, sunt „improvizate din oameni de altă profesie”²⁹. De la cauzele interne ale învățământului, care determină „sindromul de criză”, Kirițescu trece la analiza cauzelor externe pe care le numește cauze de ordin social. Una din cauze este educația în familie, ce determină existența unui antagonism profund între concepția pedagogică și concepția opiniei publice în ce privește rolul școlii. O altă cauză este atitudinea întregii societăți românești față de muncă, de unde și concluzia autorului că valori morale precum indulgența și bunătatea sunt prost înțelese sau pervertite așa încât „omul integru consecvent, inflexibil, omul care își face datoria pretinzând-o și celorlalți devine în judecata marelui public un om rău, acru la suflet”³⁰. Administratorul bunului public, funcționarul public, „nu se mai consideră ca un simplu depozitar al acestui bun, pe care e ținut să-l întrebuințeze după reguli bine stabilite și cu totul în afară de propria-i persoană. Dimpotrivă, se consideră ca un proprietar al acestui bun, putându-l utiliza cum îi dictează interesul personal, pentru a își crea dreptul la recunoștință, în vederea reciprocității. Este omul zis «amabil sau serviabil»”³¹.

Aceste fenomene sunt înțelegeri false ale democrației, spune autorul, și sunt la fel de vătămătoare pentru societate, cât și pentru școală. În această analiză de atitudini sociale, Kirițescu încearcă să deceleze cauza ascunsă a cererii

²⁹ *Ibidem*, p. 15.

³⁰ *Ibidem*, p. 17.

³¹ *Ibidem*, p. 17.

exagerată de educație către școala de tip gimnaziu, cauze pe care le află (dincolo de propria clasificare în cauze interne învățământului și externe sau sociale) la nivelul conducerii, administrării sistemului de învățământ, al planificării acestuia, la nivelul atitudinilor sociale (față de muncă și datorie), precum și la nivel politic.

Kirițescu se află prin această analiză în interiorul disputei spiritualitate orientală versus spiritualitate occidentală. Opțiunea pentru spiritualitate occidentală este la Kirițescu una în baza dihotomiei oriental-irațional, occidental-rațional, unde raționalitatea se extinde la nivel rațional constituind „civilizația”.

Așadar, criza este una de creștere la nivelul problemelor legate de învățământ și una de valori la nivelul societății, două ipostaze ale crizei, două valențe distincte influențate una de cealaltă. Din analiza interdependenței între cele două forme de manifestare ale crizei reiese și soluția: reforma învățământului³². Educația în ipostaza ei reformată devine un factor de revitalizare a valorilor, un element care asigură progresul social și economic în direcția unei politici de industrializare și sedimentare a capitalismului autohton. Reforma înseamnă pentru Kirițescu, pe lângă legislație, și schimbarea de atitudini care nu se poate legifera. Este nevoie, spune Kirițescu, de educație cetățenească, prin care el înțelege educație morală și socială. Ceea ce ar viza o asemenea reformă nu sunt doar schimbările în formele de învățământ și metodele, Kirițescu

³² C. Kirițescu, „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, extras din „Arhiva pentru Științe și Reforma Socială”, Revista Institutului Social Român, anul VII, N1, București, 1928, p. 19.

pledând pentru o reformă educativă ca suport al unei schimbări sociale pentru că: „legile nu pot schimba oamenii cu ușurința cu care oamenii schimbă legile”³³.

De-a lungul întregii sale activități publicistice, Kirițescu este promotorul ideilor de organizare și conducere rațională a ofertei de educație, idee pe care o exprimă în formula „educației dirijate” abia în 1936. El identifică o altă consecință a politicii educative inconsecvente – șomajul intelectual, ca și formă de manifestare a crizei. „Inflația școlară” a condus la șomaj intelectual, căci o școală ce a produs neconținut intelectual se vede în situația de a nu îi folosi. Sursa primară a fenomenului este „depresiunea economică occidentală”. Kirițescu vede o corelație puternică între creșterea șomajului intelectual și „nivelul scăzut al standardului nostru de civilizație”. Situația prezentă se rezumă la o concluzie: viața satului, prin tendința de conservare a modului de viață, nu permite „civilizației materiale” să-și facă loc și, cum România este o țară preponderent rurală, șansa ei de a se civiliza este diminuată de tendința de a ține în loc dezvoltarea pe calea industrială a satelor. Intelectualii concentrați în zonele urbane sunt prea numeroși pentru nevoile orașelor, dar sunt insuficienți pentru nevoile țării. Lumea rurală însă nu este pregătită, nici educată, nici dornică de a îi primi.

Ca și Kirițescu, profesorul G. G. Antonescu consideră criza economică o criză care afectează România, dar ale cărei cauze se află în exteriorul ei, pe când „criza școlii ne aparține”. „Criza este o noțiune pe care astăzi o întâlnim foarte

³³ *Ibidem*, p. 19.

des: toată lumea vorbește de criza economică, de criza morală, de criza agricolă și vorbește și de criza școlară.”³⁴

În viziunea pedagogului român G. G. Antonescu criza școlii are repercusiuni asupra vieții culturale a țării în care se produce și nu accentuează asupra efectelor în plan social și economic, așa cum o face Kirițescu. „Criza se manifestă printr-o agitație, dese transformări în organizare, programe, metode. Mai mult, aceste transformări s-au succedat în ultimii 5-6 ani la intervale foarte scurte și adeseori în diametrală opoziție una cu alta”³⁵. Observând că ceea ce considera Antonescu a fi criza școlii se referă strict la organizarea, legislația și politica școlară este o criză a școlii, iar manifestarea ei este analizată „organic” prin simptomatologie: **frecvența schimbării, nevoia de schimbare, schimbarea contradictorie, schimbarea la toate nivelurile educației**. Sursa crizei este intrinsecă învățământului și școlii, iar Antonescu chiar precizează: „criza [...] se referă numai la învățământ”. Antonescu acuză în primul rând o lipsă de orientare și unitate în practica și conducerea învățământului. În eșalonul superior al conducerii învățământului nu sunt preponderente interesele intrinseci ale sistemului de învățământ și educație, ci „ambiția de a impune punctul de vedere”³⁶. Impunerea la care se referă profesorul este cea legislativă. Carențele se află tot la acest nivel, iar soluția pe care o întrevide pedagogul este o reformă, iar prin aceasta se înțeleg măsuri legislative, pe de o parte, și obiective clare de politică

³⁴ G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, ediția a III-a, Editura Cultura Românească, București, 1935, p. 221.

³⁵ G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, ediția a III-a, Editura Cultura Românească, București, 1935, p. 222.

³⁶ *Ibidem*, p. 222.

școlară, pe de alta. Măsurile trebuie să fie în concordanță unele cu altele, așa încât reforma să aibă coerență și „elementele să constituie o unitate sintetică”³⁷.

A doua caracteristică a reformei ce se impune în urma crizei este caracterul științific. „O concepție filosofică sau cel puțin socială care să fundamenteze reforma”, spune Antonescu, este condiția pentru a fi eficientă. Măsurile legislative sporadice pot fi utile unui segment sau altul al învățământului, dar eficiența acestuia nu crește decât în condițiile în care măsurile legislative respectă principii de bază, alese de reformator. Privind orientarea și unitatea în politica învățământului, exemplele oferite de Antonescu sunt surprinzătoare pentru convingerile sale politice: Italia fascistă și Rusia sovietică. „Rusia sovietică a plecat de la concepția marxistă a organizării sociale și, de la grădina de copii până la universitate, toate măsurile care se iau deservesc acest ideal.”³⁸

În „Italia, la începutul organizării învățământului fascist, Mussolini a avut contribuția prețioasă a celui mai distins filosof italian contemporan, Gentile, care de acord cu concepția socială a lui Mussolini și prin prisma unei înalte filosofii, a dat o primă organizare și îndrumare a învățământului în spiritul fascist. Așadar, concepția lor socială a determinat alegerea principiilor și unitatea lor”³⁹.

Făcută în 1935, o asemenea observație privitoare la unitatea sistemelor de învățământ ce au la bază ideologia are

³⁷ *Ibidem*, p. 222.

³⁸ G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, ediția a III-a, Editura Cultura Românească, București, 1935, p. 224.

³⁹ *Ibidem*, p. 224.

valoare aproape predictivă, căci învățământul sovietic, de exemplu, a demonstrat această unitate de-a lungul a multe decenii de existență. Profesorul Antonescu arată că unitatea între concepția socială sau ceea ce mai târziu s-a numit ideologie și concepția de reformă asupra sistemului de învățământ are ca rezultat un sistem în sine coerent, unitar și eficient în atingerea obiectivelor propuse.

Ceea ce era demn de consemnat se află tocmai în consensul între social și educativ, coerență care ar fi prevenit „haosul didactic prin care a trecut școala românească de la războiu încoace”⁴⁰.

Nu se pune problema unei admirații față de formele fasciste sau sovietice de învățământ; Antonescu vede, dincolo de acestea, rezultatele lor și le pune doar în seama unității și coerenței între social și educativ, fără să întrevadă și pericolul în care se putea afla educația complet aservită socialului atunci când configurarea lui din perspectivă politică duce la totalitarism. Evitarea crizei sau soluția ei ar fi fost coerența politicii școlare cu politica socială și a doua condiție pe care Antonescu o găsește necesară este fundamentarea științifică a reformelor care ar fi fost o precauție față de arbitrariul politic, pe de o parte, și o distanțare față de subiectivismul didactic al profesorilor, pe de alta. Ieșirea din criză se putea realiza, din perspectiva sa, prin câteva „măsuri urgente”, iar cea mai grabnică dintre acestea trebuia să fie descentralizarea administrativă și centralizarea științifică și pedagogică la nivelul ministerului.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 203.

Alături de această măsură, se aflau și „selecția manualelor de către un for pedagogic”⁴¹, precum și pregătirea mai temeinică a profesorilor în pedagogie și psihologie, cu scopul de a deveni „nu numai un distins specialist al materiei, ci și un bun pedagog”⁴². Actualitatea acestor „măsurî urgente” pentru soluționarea crizei sunt dovada că profesorul Antonescu s-a înscris pe direcția unor tendințe corecte de evoluție a școlii și pedagogiei în secolul XX, chiar dacă la vremea respectivă ele nu au fost aplicate.

Așa cum am arătat, oamenii de școală care apreciau situația ca fiind una de criză erau mai ales cei ce priveau criza în ansamblul ei și accentuau relația între criza economico-socială și criza școlii. Erau cei ce vedeau un pericol real în angajarea țării pe drumul industrializării, fără suport în planul pregătirii forței de muncă necesare acestui demers. Erau două orientări distincte în politica școlară promovată: „[...] politica școlară a partidului liberal a urmărit organizarea învățământului primar unitar, același pentru orașe ca și pentru sate; s-a acordat o atenție specială învățământului liceal, celui teoretic în mod deosebit. Cea de-a doua orientare se concentra asupra școlii rurale pe care o voia diferită – prin obiective și conținut – de școala urbană”⁴³. Dacă prin educație burghezia liberală urmărea să obțină tehnicieni, specialiști, acest lucru corespundea, din perspectiva țărănistă cu „proletarizarea agriculturii”, trecerea ei în sfera capitalului economic și implicit a controlului politic al

⁴¹ G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, ediția a III-a, Editura Cultura Românească, București, 1935, p. 233.

⁴² *Ibidem*, p. 233.

⁴³ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*

capitalului, fapt ce ar fi anulat tocmai baza politică a partidului țărănist.

Atât pedagogii ce făceau politică liberală sau doar simpatizau politica educativă promovată de aceștia, cât și țărăniștii vedeau lipsurile și dificultățile prin care trecea învățământul românesc, dar, în termeni de criză, descriu situația numai liberalii, cei pentru care progresul nu era posibil în lipsa educației în vederea susținerii economice pe calea industrializării.

2.2. Perioada de după al II-lea Război Mondial, aspecte ale unei noi crize

Perioada 1944-1948 este caracterizată de reorganizarea școlii potrivit cerințelor statului cu orientare totalitară și corespunde luptei pentru impunerea politică a comunismului.

Până în august 1948, s-a păstrat sistemul de învățământ existent în perioada anterioară, cu unele modificări vizând „democratizarea țării”. Din toamna anului 1945, a început înlocuirea învățământului supraprimar cu „gimnaziul unic”, unde erau admiși elevi fără examen. Perioada 1944–1948 este demarcată de adoptarea unei noi legi a învățământului, cea din 3 august 1948, iar următoarea perioadă are o demarcație identică și durează până la 1968 când este adoptată o alta. În decembrie 1978, învățământul românesc primește o nouă lege care va organiza desfășurarea învățământului până în decembrie 1989. Prin legea din august 1948 începe politizarea învățământului din România și pătrunde în țara noastră pedagogia sovietică, care recomanda, fără alternativă,

întemeierea pedagogiei pe filosofia marxistă, aceasta fiind unicul garant pentru o teorie științifică asupra educației. Onisifor Ghibu face o constatare întristătoare referitor la absența pedagogilor români: „[...] aş putea invoca un singur fapt: în tratatul de *Pedagogie generală* publicat de Ministerul Învățământului Public în toamna anului 1952, pentru uzul școlilor noastre pedagogice, nu se întâlnește numele nici unui singur pedagog român”⁴⁴. Controlul exclusiv al statului, desființarea școlilor particulare și confesionale, politizarea și transformarea laturii formative a învățământului în „producția de forță de muncă” sunt tot atâtea aspecte ce caracterizează legea din 1948, dar și deceniile care au urmat în școala românească. Aceste tendințe de îndoctrinare și de înlocuire a formativului cu simpla producere de forță de muncă „s-au accentuat mai ales în perioadele 1948-1956 și 1978-1989, corespunzător reglementărilor legislative din 1948 și 1978”⁴⁵. Politizarea, alături de controlul strict al statului, făcea din educația în România un instrument de înregimentare într-o societate nedemocratică. Politizarea învățământului se realiza „atât prin introducerea unor discipline speciale” care aveau rostul îndoctrinării, cât și „deformarea conținutului altora”⁴⁶, prin înlăturarea unor discipline indezirabile.

Nu numai disciplinele sunt înlăturate, ci și dascălii și oamenii de școală eminenți, considerați de regim „reacționari”, „șovini”, cum au fost O. Ghibu, G. G. Giurescu, Anton Dimitriu,

⁴⁴ Onisifor Ghibu, *Chemarea la judecata istoriei*, Editura Albatros, București, 1993, p. 43.

⁴⁵ Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 51.

⁴⁶ Gheorghe Bunesu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *Legi ale învățământului din România (1864-1990)*, vol. 1-2, ISE, București, 1991, p. 17.

I. C. Petrescu, Constantin Narly⁴⁷. Procesele, agresiunile, arestările erau metodele ce descriau procesul de „epurare” căruia au căzut victimă mii de învățători și profesori din învățământul superior și secundar.

Promovarea corpului didactic avea loc prin stipulările legilor din '48, '68 și '78, ținând cont de „originea socială, fidelitatea față de noul regim, aplicarea valorilor impuse de partidul unic, consecvența cu care era interiorizată educația politico-ideologică și era ignorat sau minimizat criteriul competenței profesionale”⁴⁸.

Existau, de asemenea, prevederi speciale ce obligau corpul didactic la „propagarea politicii partidului unic și a statului monopolizat de acesta”⁴⁹. În consecință, și în evaluarea cadrelor didactice intervin criterii politice și ideologice care, prin subordonarea criteriilor științifice și pedagogice, slăbesc pregătirea fundamentală a corpului didactic.

În 1945 începe o campanie de alfabetizare, acțiune prin care se urmărea, pe lângă o sumară instruire, „îndoctrinarea cursanților”⁵⁰, în scopul aderării lor la noul regim.

A fost adoptat, tot atunci, sistemul de învățământ sovietic, cu caracteristicile sale specifice și nu numai pedagogice, începând cu uniforma școlară, sistemul de notare de la 1 la 5, împărțirea în „pătrare” a anului școlar⁵¹, până la traducerea manualelor școlare din limba rusă și reducerea duratei școlarizării de la 12 la 11 ani (în 1948), și apoi la 10 ani

⁴⁷ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 315.

⁴⁸ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁹ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁰ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 315.

⁵¹ După I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 315.

(în 1951). Obligatorivitatea învățământului este redusă la ciclul elementar de 4 ani în 1948 și crește până la 8 ani în 1965 și 10 ani în 1968. Legea din 1948 pune bazele unui sistem de învățământ liniar, ierarhizat pe cicluri (I și II); școala medie (licee, școli tehnice și pedagogice) – ciclul I și ciclul II superior format din universități, politehnici și „Institute de Învățământ Superior”. Legile din 1964 și 1978 îmbunătățesc această structură inițială. Tot prin legea din 1948 este scoasă religia din programa școlară și se separă școala de biserică, și are loc alinierea la ideea internațională a ineficienței repetenței, fapt ce a condus în România la exagerarea ei până la interzicerea repetenței la nivelul școlilor primare⁵² pentru ca mai târziu acest aspect să fie generalizat la celelalte trepte școlare.

Toate acestea au alcătuit un șir de măsuri și efecte ce au diminuat serios valoarea calității pregătirii în școală și scăderea interesului elevilor față de aceasta. „Legea privind învățământul” din 1968 creează două tipuri de licee (de cultură generală și de specialitate). Ea consolidează prin reglementările sale învățământul tehnic și profesional (școli profesionale, școli tehnice de maiștri, școli tehnice pentru personalul tehnic și pentru muncitori cu înaltă calificare). În 1968, prin noua lege sunt create liceele cu profile diferite. Prin „Legea educației și învățământului din România” din 1978 se organizează învățământul liceal în două trepte, prima fiind cuprinsă în învățământul obligatoriu, la care se adaugă forma serală de liceu. Prin această lege se stipulează că 30% din durata activității de învățământ să fie alocată practicii, prin alternanță cu activitatea teoretică. Tot prin această lege, 90% din licee deveneau licee cu profil de specialitate. Aceste modificări

⁵² I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 319.

survin conform „principiului integrării învățământului cu cercetarea și producția”, principiu „ce devine în tot cursul anilor '70 și '80 axa întregului sistem instructiv-educativ românesc”⁵³.

În concluzie, etapa de după 1948 „întrerupe evoluția firească a școlii”⁵⁴ și „se produce o ruptură brutală în evoluția învățământului românesc”⁵⁵.

Școala românească traversa o perioadă dificilă, iar analiza ei obiectivă nu putea fi realizată în acel moment chiar dacă ar fi fost spre folosul educației. Într-un moment în care pedagogia și psihologia „erau considerate ca subversive”⁵⁶, se desființează Institutul de Cercetări Pedagogice și Psihologice în 1982, contactele de orice fel cu Occidentul fiind reduse, era dificil a se aprecia evoluția școlii altfel decât într-un sens pozitiv, mai precis în sensul „edificării societății socialiste”.

Respectând definiția crizei pe care o oferă G. G. Antonescu, ca și perioada de așezare și reaşezare, de agitație și contradicții, putem identifica cu ușurință, în urma analizei, elementele evidente ale unei crize de identitate, caracterizate prin înstrăinarea învățământului de obiectivele cu precădere pedagogice și aservirea completă a acestuia zonei politicului, prin formarea de cetățeni mai înainte de formarea omului cu personalitate proprie, formarea omului ca factor de producție, mai înainte de formarea lui în vocație și formarea „unui om nou” prin metode ce obligau la conformare.

Lipsa identității se referă în acest context la pierderea independenței relative, dar necesare a învățământului față de

⁵³ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 317.

⁵⁴ S. Cristea, *op. cit.*, p. 51.

⁵⁵ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 17.

⁵⁶ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 322.

social și politic. Pentru perioada 1948-1964 putem vorbi chiar de o criză a identității naționale la nivelul educației prin influența străina pe care a suferit-o pedagogia românească, prin asimilarea forțată a unor principii și forme ce exprimau experiența și nevoile altui popor.

Surmontând aceste dificultăți, după 1964, odată cu retragerea armatei sovietice de pe teritoriul României, până în anii '80, „pedagogia românească a asimilat o serie de valori ale pedagogiei occidentale pe baza cărora s-au efectuat cercetări și s-au propagat o serie de teorii și concepte noi care, puse în aplicare de o parte a personalului didactic, au contribuit la înviorarea activității instructiv-educative din școală”⁵⁷.

Dacă în perioada interbelică criza învățământului era relevată doar de o parte a pedagogilor români, după 1948 aspectele crizei definite atunci par să fi dispărut. Creșterea învățământului devine „dirijată” și înființarea școlilor este apanajul exclusiv al statului. Crește populația școlară și sunt înființate școli. De exemplu, dacă în 1938 populația României era de aproximativ 15 milioane, iar cea școlară de aproximativ 1.700.000, în 1973, la o populație de aproximativ 21 de milioane raportul era de 22,4% populație școlară⁵⁸, în 1938 existau 13.654 școli generale, iar în anul școlar 1972-73 numărul lor ajunge la 14.935, ceea ce înseamnă un plus de aproximativ 1.000 de școli la o creștere cu circa 3 milioane a populației școlare. Conform datelor din 1973, sunt înființate în acel an 141 de școli de maiștri și tot atâtea școli postliceale de diverse specialități, alături de încă aproape 30 de institute de

⁵⁷ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 322.

⁵⁸ *Documentar statistic privind învățământul în Romania*, MEL, București, 1973.

învățământ superior, preponderent tehnic. Învățământul liceal cuprinde, în 1938, 211 unități de învățământ cu profil real / umanist și 451 de asemenea instituții în 1973 / 1974, iar pentru profilele industriale numărul unităților de învățământ crește de la 69 în 1938 la 260 în 1973 / 1974⁵⁹.

Dezideratul educației tehnice și pregătirii tinerilor în vederea consolidării unei economii industriale în România, dezideratul din perioada interbelică, este aparent soluționat prin efortul declarat în scopul formării elevilor pentru producție. Sigur, sensul educației tehnice și profesionale solicitate de pedagogii perioadei interbelice nu este cel introdus prin legile din 1948 și 1978, care vizau exclusiv acest obiectiv, însă toate datele din perioada de după 1948 tind să exprime încheierea crizei și declanșarea efectivă a unui proces de dezvoltare a școlii românești. Creșterile cantitative, valențelor lor intrinsec pozitive nu pot însă aplana germeii unui impas major, cel calitativ, care începe să-și facă loc în anii '80-'90 ca efect pe termen lung al măsurilor din '78 și anterioare.

2.3. Perioada anilor 1980-1989 – manifestarea unui alt tip de criză

Începând din anii '60 începe să se prefigureze o criză mondială a educației. „Criza educației” sau „criza învățământului” este un termen „tot mai frecvent utilizat pentru a desemna fenomenul de inadaptare cronică a învățământului contemporan la necesitățile și transformările sociale actuale și,

⁵⁹ *Documentar statistic privind învățământul în Romania*, MEL, București, 1973.

de asemenea, la tendințele viitoare de dezvoltare economică, socială, politică, culturală etc. specifice societății capitaliste”⁶⁰.

Termenul este deci folosit pentru a descrie starea învățământului în lumea dezvoltată. Deși în plină extindere, învățământul în întreaga lume „relevă pregnant multiple contradicții”, ca urmare raportul prezentat de Philip H. Coombs la conferința UNESCO din octombrie 1967 și publicat în 1968 face analiza raportului între nevoile de educație și măsura în care învățământul răspunde acestor nevoi. Criza era determinată de dezechilibrul între cererea și oferta de educație, dezechilibru provocat de aflusul elevilor, creșterea cheltuielilor necesare educației, slaba adaptare a absolvenților la exigențele sociale și ineficacitatea structurilor școlare.

Valul de reforme ce a străbătut în anii următori întreaga lume era generat de aceste dezechilibre, precum și de inegalitatea șanselor de instruire, lipsa actualizării conținuturilor și nevoia schimbării finalităților educației.

În acest moment se vorbește despre „instituționalizarea reformei”⁶¹ cu „semnificații particulare pentru lumea în curs de dezvoltare”, în contextul general al „crizei educației în statele dezvoltate”⁶². Astfel încât „reforme contemporane urmau să asigure învățământului o democratizare autentică în care educația să nu fie integrată în baza unor criterii formale”, pentru a se respecta „dreptul natural la instruire”⁶³.

În termeni tehnici, aceasta însemna învățământ general obligatoriu, generalizarea învățământului secundar fără

⁶⁰ *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 103.

⁶¹ C. Bârzea, *op. cit.*

⁶² *Ibidem*, p. 21.

⁶³ *Ibidem*, p. 21.

prelungirea învățământului primar, „tendința de a amâna furcăta decisivă când o parte a promoției trebuie să părăsească definitiv școlarizarea”⁶⁴.

Tot în 1968 are loc o puternică mișcare protestatară a studenților din țările occidentale care au evidențiat caracterul anacronic al unor conținuturi și structuri ale învățământului. Era tot mai evidentă necesitatea unor schimbări profunde. Punctul de referință în domeniu îl constituie raportul lui Edgar Faure, „A învăța să fii”, raport ce conținea o serie de sugestii privind direcțiile de evoluție a educației pentru perioada contemporană.

Una din direcții devenea renunțarea la „expansiunea liniară” și se solicita dezvoltarea de strategii alternative educaționale, context în care educația permanentă devine un concept-cheie. Acum se face și distincția referitoare la „egalitatea șanselor” și „egalitatea de acces” în educație.

Este recunoscut și apreciat pozitiv caracterul național al educației și se pun bazele colaborărilor internaționale în domeniu ca premisă a unei cooperări în rezolvarea problemelor educaționale, dar și ca stimulent în investiții financiare menite să sprijine educația în țările în curs de dezvoltare.

România, aflată între țările în curs de dezvoltare, stabilește prin legea din 1978, printre altele, că învățământul în România are misiunea „de a asigura însușirea de către tinerele generații a cunoștințelor științifice, tehnice și culturale, a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile societății”⁶⁵. Obiectivele sunt aproape de ceea ce se spune în

⁶⁴ *Ibidem*, p. 25.

⁶⁵ Gh. Bunesco, *op. cit.*, p. 664.

același an la Geneva, ca urmare a unor suite de întâlniri internaționale, prin care sunt reasezate finalitățile educației (*Les Finalités de l'éducation*, BIE/ UNESCO, Geneva, 1978). Astfel, obiectivele generale sunt orientate către „aplicare și acțiune socio-morală, tendință de schimbare socială prin educație, exercitarea rolului social ameliorativ al școlii”⁶⁶.

Pe de altă parte, România preia și ideea generoasă din raportul Faure privind „caracterul pragmatic al învățării”, ceea ce în țara noastră devine „principiul integrării învățământului cu cercetarea și producția, principiu ce devine – în tot cursul anilor '70-'80 – axa întregului sistem instructiv educativ românesc”⁶⁷.

Au fost adoptate, ca urmare, unele măsuri ce se înscriau în direcția evoluției învățământului pe plan mondial, dar deficiențele cauzate de imixtiunea politicului, autoritarism și centralizare excesivă încep să se resimtă tot mai puternic mai ales la nivelul anilor '80. Efectele ce încep să apară sunt legate de „dezorganizarea procesului instructiv educativ”⁶⁸, în urma introducerii practicii obligatorii, „slăbirea calității instruirii prin promovarea forțată”⁶⁹ și interzicerea repetenției, promovarea pe criterii politice în treptele superioare de învățământ a absolvenților și profesorilor, programe școlare supraîncărcate, formalizarea examenelor și scăderea exigențelor (admiterea la liceu cu medii mai mici decât „nota minimă

⁶⁶ G. Văideanu, *UNESCO – 50. Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 68.

⁶⁷ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 317.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 319.

⁶⁹ *Ibidem*.

admisă – 5'')⁷⁰, scăderea interesului elevilor pentru școală (ea nemaifiind un garant al unui nivel de trai superior, ca și consecință a calificării), „o superficialitate crescută a pregătirii în învățământul superior”⁷¹.

Toate aceste elemente făceau evidente premisele unei noi crize în învățământul românesc. Faptul că literatura de specialitate a acelor ani nu a semnalat aceste deficiențe are două cauze majore, obiective: prima se referă la contextul politic oprimant ce nu permitea libera exprimare a opiniei, iar a doua se referă la faptul că învățământul românesc, dirijat mai degrabă către obiective politice și sociale decât pedagogice, corespundea cerințelor societății, așa cum era ea structurată.

Nevoia de cadre, din ce în ce mai acută, resimțită din 1948, a făcut ca școala să se deschidă formării muncitorilor de care era nevoie în acel moment. Au fost înființate școli tehnice, de maiștri, școli profesionale. Până în anii '80 „produsul” acestor școli era relativ valid. „Produsul” liceelor de specialitate însă începe să nu mai fie adecvat, iar cauzele se regăsesc în slaba pregătire a unei bune părți din absolvenți, iar cei pregătiți sunt subutilizați. Deși „principiul integrării practicii” în sine era pozitiv, se confunda ideea de legare a învățământului de nevoile vieții sociale cu legarea îngustă și generalizarea ei la un nivel de profesionalizare scăzut și limitat, determinat de evoluția economică slabă. Subutilizarea este marcantă, mai ales la nivelul învățământului superior, care producea absolvenți ce nu aveau unde-și exercita

⁷⁰ Gheorghe Bunesu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 13.

⁷¹ *Ibidem*, p. 23.

pregătirea dobândită. În anii '80, devine din ce în ce mai evident că rămânerea în urmă a învățământului se datorează „profesionalizării elementare”, pregătirii a mai mult de 80% din tineri pentru „meserii întârziate” ale epocii industriale și o pregătire rudimentară a lor. Decalajul evident între țările dezvoltate și țările în curs de dezvoltare se manifesta și la nivelul pregătirii forței de muncă. Spre sfârșitul anilor '80 „în vreme ce țările dezvoltate treceau, sub raportul dezvoltării tehnice, în epoca post-industrială, respectiv la crearea de unelte sofisticate sau chiar inteligente, și își pregăteau prin școli muncitori de alt tip decât cei anteriori, industria românească (așa cum o arătau cercetările de teren) se afla încă în faza de dezvoltare specifică epocii industriale mijlocii (chiar dacă nu în totalitate), un nou val agrar invada orașul, prefigurând fenomenele industriale de la începutul secolului”⁷².

Școala românească pregătea încă muncitori pentru epoca industrială, motiv pentru care accentul se punea pe școli profesionale, în vreme ce țările avansate pregăteau pe cei ai epocii post-industriale în licee tehnologice și chiar în învățământul superior.

Din acest punct de vedere, școala românească nu traversa un moment de criză relativă la adaptarea ei la nevoile sociale. Criza însă era a sistemului în care ea se încadra și aceasta a atras după sine și criza școlii. Criza nu este de această dată interioară învățământului, chiar dacă deficiențele semnalate prefigurau un moment de criză, ea este exterioară și efectele ei sunt resimțite la nivelul învățământului. Dacă după '48 putem

⁷² Nicolae Radu, „O nouă viziune” în *Opinia Națională*, 10/16 mai 1993.

vorbi de o criză de identitate a școlii românești, în perioada de după anii '80 vorbim de o criză generalizată a sistemului, pe de o parte, și de o criză de supradezvoltare a școlii comparativ cu incapacitatea societății de a utiliza „produsul” prin efecte de subutilizare a forței de muncă, pe de altă parte.

Incapacitatea sistemului comunist de a face față presiunii dezvoltării mondiale și concurenței pe piața economică a determinat colapsul din anii '89-'90.

2.4. Perioada actuală și reiterarea ideii de criză a educației

Schimbările social-politice din iarna anului 1989 au antrenat numeroase schimbări și la nivelul învățământului. Acesta este momentul în care se reiterează ideea „crizei învățământului”.

„Societatea românească actuală se caracterizează printr-o profundă criză a tuturor structurilor sale. Depășirea crizelor structurale presupune – ca o condiție necesară, dar nu și suficientă – instituirea unui nou sistem de valori prin reforma învățământului și a educației”⁷³. În perioada dintre decembrie 1989 și august 1990 s-au produs o serie de schimbări importante (mai mult sau mai puțin spontane), care vizau reintrarea pe un făgaș normal a școlii românești: eliminarea ideologiei din școală, încetarea activității organizațiilor politice din școli și grădinițe, eliminarea practicii în producție, acordarea autonomiei universitare, acceptarea alternativelor

⁷³ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 1.

particulare, decongestionarea efectivelor de elevi, „dezlegarea de glie” a personalului didactic. Declanșarea bruscă a acestor schimbări a determinat și o serie de măsuri cu efecte negative. Astfel are loc un aflux mare de elevi de la sat la oraș, iar ca efect reducerea îngrijorătoare a numărului de profesori calificați în școala rurală, reducerea perioadei de școlarizare de la 10 la 8 ani, precum și „democratizarea școlii” privind disciplina, frecvența și calitatea pregătirii.

Se pune acut problema reformei și au loc dezbateri și polemici privind obiectivele, finalitățile, politica școlară și, în general, orientarea reformei.

În contextul nevoii de reformă generală și al lipsei de instrumentare în vederea implementării acesteia, începe să se vorbească, de la începutul anilor '90, de „perioada de tranziție”, care ar avea ca încheiere finalizarea reformelor.

„Tranziția înseamnă schimbare, adică o mulțime de situații intermediare între două stări de relativă echilibrare, identificate prin experiență, cunoaștere sau proiect.”⁷⁴ Într-un studiu realizat la solicitarea Ministerului Educației Naționale, coordonatorul lucrării, Adrian Miroiu, face în introducere o scurtă caracterizare a învățământului românesc în 1998, apreciind contextul politic ca fiind lipsit de direcționare și, drept urmare, aceasta ar fi principala piedică în aplicarea unei reforme consistente și coerente. Alături de aceasta semnalează „scăderea populației școlare”⁷⁵, carențe grave în învățământul rural și pune acut problema „organizării învățământului

⁷⁴ Dumitru Sandu, *Spațiul social al tranziției*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 9.

⁷⁵ A. Miroiu, *Învățământul românesc azi – studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 25.

funcție de nevoile sistemului de învățământ și nu de nevoile societății”, reducerea duratei școlarizării și rigiditatea sistemului, susținând nevoia de alternative, reveniri, reluări sau alte modificări ale traseului școlar ce ar trebui vizate.

Ceea ce autorii consideră a fi „una din cele mai tulburătoare fațete ale crizei” se referă la „deteriorarea capacității statului de a stopa declinul accesului la educația de bază”⁷⁶ cu efecte asupra întregii societăți, concentrate în ideea „riscului de subdezvoltare”.

În concluzie, trăsăturile unei noi crize sunt legate de stabilirea priorității învățământului față de nevoile sociale sau determinarea socialului asupra învățământului, ceea ce ar însemna adecvarea învățământului la societatea românească și la nevoile ei actuale sau orientarea învățământului către nevoile viitoare și transformarea sa „în vârful de lance”, care să sprijine dezvoltarea generală a societății.

Criza actuală este una de orientare, de politică educațională și este legată de implementarea reformei și finalitățile acesteia într-un context politic ce se separă pe aceste două coordonate și pendulează între ele.

⁷⁶ A. Miroiu, *op. cit.*, p. 25.

3. CONTRIBUȚIA SOCIOLOGIEI

3.1. Schimbarea de la politica școlară la metoda didactică și fundamentarea pedagogiei pe criterii sociologice

Constituirea sociologiei ca „știință națională” a fost determinată de aceiași factori care cereau constituirea unei educații naționale, o educație adecvată realităților românești. Specificitatea națională a sociologiei decurgea din aceea că încerca să propună soluții pentru societatea românească, nu pentru o societate abstractă, pentru un om concret, cel confruntat cu problemele sociale din România, nu pentru un om abstract. Ion Ungureanu consideră că profesorii de sociologie îi inițiau pe studenți nu doar în cunoașterea noțiunilor generale, ci foloseau învățământul sociologic pentru a formula și a încerca să soluționeze unele probleme specifice societății românești. Această abordare începe chiar în primul curs de sociologie ținut de Constantin Dimitrescu-Iași¹, curs pe care îl creează în 1896–1897, iar ca reper temporar avem în vedere că la Sorbona, după afirmațiile lui Durkheim, Catedra de sociologie se înființează în 1913.

¹ I. Ungureanu, *Idealuri sociale și realități naționale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988, p. 32.

Aceasta este și perioada în care Dimitrescu-Iași și Spiru Haret susțineau că pedagogia ar trebui să pornească de la o mai bună cunoaștere a realității sociale, ba chiar mai mult, considerau necesar ca aceasta să-și întemeieze tezele pe cercetări sociologice. C. Dimitrescu-Iași avea convingerea că sociologia era o știință chemată să servească democrației unei societăți. Sociologia, prin studiile sale obiective, științifice asupra societății era garanția pentru îndrumarea pe cale rațională a acesteia. Pedagogia fundamentată pe cercetări sociologice urma să aibă aceleași caracteristici de obiectivitate științifică și rațională. Sociologia, care la vremea respectivă era considerată subversivă în multe universități din Europa, era considerată de C. Dimitrescu-Iași revoluționară. Acesta susținea că pedagogia trebuie să-i urmeze și să devină o pârghie a schimbărilor.

După părerea lui Ștefan Bârsănescu, această idee este cuprinsă în faza a doua și a treia a dezvoltării pedagogiei ca știință, în anii 1900–1930, când, emancipându-se de faza filosofică, „preocuparea era ca psihologia, biologia, sociologia și antropologia să cerceteze evoluția copilului și să fixeze norme”².

Potrivit lui Ion Ungureanu, originalitatea concepției sociologice a lui Dimitrescu-Iași rezidă în aceea că „munca” este cea care, deosebindu-l pe om de animal prin produsul muncii, face din acest produs unul social. „Idealul social” este cel care orientează „munca” și „produsul muncii”, iar „știința” este cea care produce „intelectualizarea muncii”. Constantin

² Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Tipografia concesiionară Al. Țerek, Iași, 1936, p. 33.

Dimitrescu-Iași considera că simpla răspândire în masă a culturii nu este o soluție eficientă, capabilă să producă un impact productiv în contextul național. Era nevoie, considera profesorul, de păstrarea „caracterului popular”, în sensul autentic național, iar această garanție nu putea fi oferită în concepția lui decât de cercetarea științifică, cu precădere de cercetarea sociologică. Ca și Dimitrescu-Iași, Spiru Haret, ministrul educației în trei rânduri, om al școlii, matematician și sociolog, consideră că la baza reformei trebuie să stea ridicarea condițiilor de viață a țăranimii și deci a populației majoritare. Ca și Dimitrescu-Iași consideră că este necesar pentru o reformă consistentă mai mult decât difuzarea culturii, este necesară implicarea ca factor principal activ a țăranimii înșiși, ca un corp social activ, inteligent și conștient. Activitatea de educație a maselor propagată de Haret avea în vedere instrumentarea socială a agentului social – țăranul – în vederea acțiunii sociale raționale, „inteligente” cum spunea Haret. Activitatea lui Haret în vederea accentuării funcțiilor sociale ale învățătorilor în cadrul comunităților își are sursa în această idee sociologică, și anume instrumentarea agentului social în vederea acțiunii sociale raționale.

Ideea specificității educației constând în caracterul ei național este prezentă și la S. Mehedinți, caracter ce putea fi determinat de studiul etnografic. Acest gânditor sugera înlocuirea „pedagogiei generale” cu „etnopedagogia” din două motive: procesul educativ este mai adecvat analizei antropologice și pe baza acestor analize se putea realiza adecvarea educației la rezultatele cercetării.

Ca urmare a transferării Institutului Social Român de la Iași, unde îl înființase Dimitrie Gusti, la București și odată cu acesta și a publicațiilor *Arhiva pentru știință și reformă socială* și *Sociologia românească* începând cu 1936, cercetările sociologice sunt mult dinamizate și sunt antrenați în publicarea de articole numeroși alți oameni de cultură cu preocupări în diferite domenii precum Nicolae Iorga. Încă din 1932, când Dimitrie Gusti conduce Departamentul Instrucției Cultelor și Artelor, în calitate de ministru, el „încearcă să organizeze învățământul în concordanță cu concepția sa sociologică despre cultură”³. Perioada scurtă cât a funcționat ca ministru (iunie 1932 – noiembrie 1933) nu i-a permis să pună în aplicare decât în mică măsură proiectele sale de organizare a învățământului. În schimb, publică lucrarea *Un an la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, în 1934, unde sunt cuprinse studii, proiecte de legi, anchete, statistici. Gusti își definește concepția cu privire la legislație: *o legislație presupune cel puțin 6 elemente componente: cunoașterea exactă a trebuințelor particulare și concrete ale țării, pătrunderea justă a spiritului vremii, cunoștința profundă a științei sociale, perspicacitatea pentru intuirea răului social, imaginația constructivă pentru descoperirea soluțiilor menite a tămădui răul și [...] formularea juridică tehnică a acestor soluții.*⁴

Competența științifică pe care o solicită Gusti în construirea cadrului legislativ însemna cunoașterea societății cu metode științifice specifice sociologiei. În acest fel educația

³ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 9.

⁴ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 90.

putea să-și construiască un cadru legislativ, organizatoric și politic necesar pentru a-și atinge obiectivul principal care, în viziunea lui Gusti, era „cultivarea poporului”. Competența științifică diferă de consultanța formală, improvizată, diferă de activitatea comisiilor extraparlamentare consultative care nu puteau acoperi „realitatea socială complexă, confuză și difuză”. Sunt necesare cercetările metodice și sistematice asupra problemelor sociale și politice, circumscriindu-le ansamblului social. Strânsa legătură dintre politica socioculturală, politica educației și evoluția societății este evidentă pentru Gusti care pune la baza ideilor sale de acțiune socială „o pedagogie socio-culturală”. Sensul de acord este cel între realitatea existentă și proiectarea organizatorică a învățământului. Gusti cere „adaptarea învățământului românesc de toate gradele la nevoile specifice ale vieții sociale românești așa cum au fost cunoscute din cercetările monografice”⁵.

Ideea de bază a tuturor susținătorilor unei pedagogii naționale din epocă era aceea a unei educații conforme cu realitățile românești. Deși analizele, diagnozele sociale arătau că realitățile românești erau pline de nevoi, disfuncționalități și probleme, adecvarea la acestea însemna proiectarea unui învățământ ca răspuns la aceste nevoi. Adepții orientării pedagogiei sociologice accentuau în plus cercetarea acestei realități cu metode sociologice. Mai mult, abordarea sociologică a pedagogiei pune în circulație perspectiva regionalistă și de adecvare a învățământului nu numai la

⁵ *Ibidem*, p. 268.

realitățile ei globale, ci și la realitățile specifice – una din ele fiind preponderența populației rurale.

I. C. Petrescu și Stanciu Stoian, pe fondul ideilor generate de sociologia gustiană, dezvoltă pedagogia sociologică cu ideile „regionalismului” și „localismului educativ”. „Regiunea, spune Gusti, nu se suprapune cu împărțirea administrativă a țării și nici cu cea geografică” și „își are [...] problemele ei speciale, probleme de articulație generală și de proces de ansamblu, care fac ca ea să aibă tocmai acest caracter de unitate [...]”⁶. „Regiunea, afirmă în același spirit I. C. Petrescu, e o unitate [...] a unui organism mai mare”⁷, iar „între regionalism și naționalism” există o solidaritate organică. Astfel, o educație națională, adecvată nevoilor și realităților românești, era o educație regională, căci eficiența unui organism este mai mare, spunea pedagogul, cu cât funcțiile acestuia sunt mai diferențiate. „Funcțiile” regionale recomandate urmau să amelioreze întreg sistemul și pentru că analiza regiunilor arăta că satele predominau în toate regiunile. Studiul satelor, care era forma de așezare tipic românească, și studiul organizării și muncii țăranului trebuiau să ofere principalele linii directoare ale pedagogiei românești. În viziunea lui I. C. Petrescu, „regiunea constituie o realitate”, iar „o educație regionalistă se impune” dacă suntem în acord cu realitatea obiectivă; obstacolul era însă opoziția între regional și național în opinia multor pedagogi, căci așa cum spunea și I. C. Petrescu, se

⁶ Dimitrie Gusti, „C. Politica. Cap. I. Organizarea științei”, *Opere*, vol. III, Editura Academiei RSR, 1970, p. 168.

⁷ Ion C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București 1998, p. 182.

temeau pentru „unitatea politică a țării noastre”⁸. Arătând regiunea ca o parte a spiritualității și culturii națiunii, metoda regionalistă, am putea spune, se întâlnește cu politica educației regionaliste la I. C. Petrescu, mai ales într-un punct important, și anume cultivarea devotamentului față de locul natal, introducerea elevilor prin studiul regiunii natale în „realitatea națională”. Aceeași dorință de adecvare a educației la mediul geografic și social al copilului întâlnim și la Petre Andrei, un alt sociolog român, care, devenind ministru al educației între 1938-1940, propune spre legiferare multe din inițiativele de acest tip în 1939, propuneri în care sunt prevăzute, printre altele, activități practice după regiunea economică, activități pe „unități de viață”, programe minimale comune și diferențieri în funcție de regiuni.

În 1931 apare lucrarea lui Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, și se constituie o nouă orientare care, așa cum apreciază profesorul Ion Gh. Stanciu, „s-a manifestat ca o orientare aparte în pedagogia românească”⁹. Stanciu Stoian este un adept al pedagogiei sociologice, prin aceea că susține determinarea socialului asupra educației. Societatea impune educației orientarea, scopul, o determină în esențialitatea sa. Educația, ca fenomen social, considera Stanciu Stoian, își are punctul de orientare și determinare la nivelul societății în care se dezvoltă copilul, iar educația copilului, de aceea, trebuie să fie conformă nevoilor sociale. Școala înstrăina copiii de mediul lor prin obiectivele sale și prin conținut, când ea trebuia să „coboare în mediul lui natural”.

⁸ *Ibidem*, p. 179.

⁹ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 193.

Cunoașterea trebuia realizată, în viziunea lui Stanciu Stoian, după reguli științifice, reguli desprinse din metoda monografică gustiană: „învățătorul acționează ca un sociolog”, el este mai întâi sociolog și apoi pedagog.

Constatăm că întemeierea educației pe sociologie cuprinde mai multe aspecte. Mai întâi aspectul legat de orientarea educației, stabilirea scopului, și aici argumentele pedagogiei sociologice sunt, în spirit durkheimian, cele legate de prevalența socialului în fața educativului. Adecvarea educației la nevoile societății este susținută însă și de cei ce vedeau pedagogia fundamentată pe istorie, precum Onisifor Ghibu sau Nicolae Iorga, ceea ce demonstrează că nevoile societății erau apreciate diferit.

Un alt aspect este cel legat de politica educației. Dimitrie Gusti este cel ce afirma „unitatea științelor sociale” și interdependența între „sociologie, politică, etică”. „Fără științele sociale, sociologia este imposibilă, fără sociologie, științele sociale sunt incomplete”, iar „științele sociale și sociologia își găsesc împlinirea necesară în politică”¹⁰.

Această unitate dialectică între științe și politică, așa cum este văzută ea de Dimitrie Gusti, arată că politica educației, la rândul ei, trebuie cuprinsă într-o viziune care să îndepărteze accepțiunea birocratică asupra administrației ca și executiv politic și să construiască o administrație „ca îndrumătoare și creatoare a unor căi de viață socială, de organizare a vieții

¹⁰ Dimitrie Gusti, *Opere*, vol. II, Editura Academiei R.S.R., 1969, p. 40.

sociale însăși”¹¹, care să nu funcționeze ca o „a doua magistratură”, păzitoare a legalității. Astfel, competența științifică, fiind călăuza politicii educaționale, ar evita „modificarea formei de învățământ ca urmare a modificării formei de guvernământ”¹². Ancorarea în realitățile științifice educative ale politicii educaționale ar feri învățământul de „criza legislației”¹³. Realitatea științifică obiectivă putea fi obținută prin studiile sociologice ce se dovedea astfel că erau necesare ca bază a acțiunii sociale și educative.

Adepții pedagogiei sociologice aveau obiecții la adresa învățământului din România perioadei interbelice legate și de tradiționalismul școlii, reflectat de programele uniformizate, supraîncărcate, lipsite de modernism. Alte obiecții surprindeau latura metodelor de învățământ, practica „transmiterii cunoștințelor” fiind foarte ades stigmatizată. Ei propun munca (S. Mehedinți) ca izvor de inspirație pentru metodele de lucru în școală, studiul regiunii (I. C. Petrescu, Gusti), practica (C. R. Motru), toate aceste presupuneri bazându-se pe modelul vieții sociale ca sursă de inspirație pentru inovarea metodei didactice.

O altă idee de bază a pedagogiei sociologice este aceea a cercetării educației ca fenomen social prin metode sociologice, idee pusă în circulație de Dimitrie Gusti și reluată de adepții acestei orientări.

¹¹ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 131.

¹² *Ibidem*, p. 130.

¹³ *Ibidem*, p. 90.

3.2. Metode sociologice folosite în analiza fenomenului educațional

3.2.1. Monografia

Metodologia cercetării sociologice, ca „ansamblu de metode și tehnici aplicate în realizarea și finalizarea cercetării sociale”¹⁴, are un caracter predominant normativ. Variația metodelor de cercetare este funcție de concepția teoretică de referință, iar majoritatea teoriilor sociologice influente au tins să-și formuleze propria metodologie. Practica metodologică se diferențiază pe două mari direcții, una „obiectivă” și alta „interpretativă”. Practica metodologică „obiectivă” a evoluat de-a lungul istoriei sociologiei de la „operaționalism” – deceniul al patrulea al secolului XX – pentru a se consacra ulterior în forma „analizei structurale”, „analizei funcționale” sau „analizei sistemice”.¹⁵ Metodologia „interpretativă”, cu rădăcini în filosofia socială neokantiană, sociologia weberiană, o regăsim în contemporaneitate în forma „interacționismului simbolic”, sociologiei fenomenologice și etnometodologice.

În România, sociologul care creează școală este Dimitrie Gusti. În lucrarea *Sociologia monografică – știință a realității sociale*, Gusti a subliniat că noutatea cercetărilor nu constă în empirism (contactul direct cu realitatea), ci într-un sistem sociologic adecvat care oferă posibilitatea unei cercetări „sistematice și inteligente”. Analiza societății urma să

¹⁴ L. Vlăsceanu, C. Zamfir (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București, 1993, p. 353.

¹⁵ *Ibidem*, p. 354.

debuteze cu studiul „cadrelor unităților sociale”, care erau biologice, istorice, spirituale. Apoi urma să se înregistreze „manifestările spirituale, economice, politice, administrative și juridice”. În cercetările sociologice întreprinse de Gusti, „scheletul doctrinei este aplicat ca metodologie în cercetarea directă a realității sociale”¹⁶. Gusti arată limitele investigației în baza chestionarului și propune cercetarea directă, concretă, multilaterală a realității sociale de către echipe de specialiști. Fără a ierarhiza și a stabili subordonări între fenomenele studiate, Gusti face din teza paralelismului sociologic un principiu metodologic de bază al cercetărilor monografice. Scopul aplicării metodei monografice era ca, printr-o varietate de procedee de investigare aplicate în anchete etnologice, antropologice, folclorice, lingvistice și bazându-se pe interviuri detaliate și observații directe, echipa de cercetare să se apropie cât mai mult de realitatea obiectivă și să evite explicațiile speculative. Metoda monografică așadar se realizează prin analiza integrală a unei unități sociale „cu toate manifestările” și „cu toate cadrele care le condiționează”. Regulile metodei monografice sunt: pregătirea teoretică, obiectivitatea față de fapte, observația exactă și completă, controlată și verificată, documentarea prealabilă a cercetării asupra fenomenului studiat, cercetarea să fie colectivă și interdisciplinară, compararea fenomenelor studiate cu alte fenomene.

Cel care realizează un adevărat manual al cercetării monografice este H. H. Stahl în lucrarea publicată de Institutul Social Român, *Tehnica monografiei sociologice* (1934), unde este

¹⁶ M. Constantinescu, O. Bădina, E. Gall, *Gândirea sociologică din România*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 85.

descrișă cu precizie „organizarea muncii pe teren” și sunt emise „îndrumări practice” precum este cuprinsă și descrierea amănunțită a „observării și înregistrării manifestărilor sociale”. Până în anul 1938, cercetările începute în 1925 cu satul Goicea Mare din județul Dolj însumau 626 de studii realizate în sate și regiuni din țară. De la sfârșitul deceniului al treilea se constată „conturarea unei noi etape”¹⁷ reprezentate de Anton Golopenția, Traian Herseni și H. H. Stahl care se orientează către monografiile mai puțin exhaustive „și cele cu caracter regional, preponderent centrate pe probleme” și reprezintă o fază de experimentare de noi metode de cercetare multi- și interdisciplinară. Școala devine obiect de cercetare sociologică datorită teoriei gustiene conform căreia se impunea cercetarea tuturor aspectelor vieții sociale din unitatea studiată (sat, regiune) prin investigație sociologică. Această abordare impunea și cercetarea sociologică a școlii „ca subunitate în unitatea socială a satului”¹⁸. O altă consecință a teoriei gustiene, care a făcut ca școala să devină obiect de cercetare sociologică în România interbelică, a fost teoria cu privire la organizarea culturii. Preocuparea constantă a lui Dimitrie Gusti față de cultură a făcut ca școala să devină o unitate socială cercetată monografic, „impusă de planul general al investigării sociologice integrale”, dar și „obiectul inițial al cercetării sociologice”¹⁹. Activitatea de cercetare monografică a școlii a cuprins itemi de analiză importanți:

¹⁷ L. Vlăsceanu, C. Zamfir (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, 1993, p. 371.

¹⁸ D. Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 298.

¹⁹ *Ibidem*.

populație școlară, cadre didactice, localuri, programe școlare, planuri de învățământ și, în consecință, este semnalată nevoia „cercetării sociologice a școlilor” și „se preconizează întocmirea sociogramelor despre viața socială a școlarilor ca instrument de studiu și cercetare”.

Pedagogii care lucrau cu Dimitrie Gusti, dar și mai târziu cei influențați de sociologia sa au recunoscut metoda monografică ca pe un instrument extrem de util de cunoaștere în activitatea pedagogică. Sub influența acestei idei, educatorul trebuia să cunoască nu numai individualitatea copilului sub aspect psihologic, dar și mediul său social pentru a putea pătrunde mai bine caracteristicile individuale ale copilului. Cerința de a se adecva educația la „copilul real” avea acum o nouă determinare pe lângă cea psihologică, și anume una legată de particularitatea mediului social în care trăia elevul. Școala trebuia instrumentată pentru a face față cerințelor reale ale societății, pe de o parte, iar pe de altă parte, trebuia să răspundă nevoilor specifice ale elevilor. Instrumentarea prin cercetarea vieții sociale era pasul spre adecvarea învățământului la nevoile tuturor categoriilor sociale armonizate cu trebuințele societății. Instrumentarea școlii se realiza și prin formarea oamenilor școlii în spiritul metodei. Școala normală trebuia să îndrume învățătorii către cercetarea satului și pentru aceasta se introduce studiul sociologiei care era chemată să formeze înțelegerea din punct de vedere sociologic a fenomenului educației, să familiarizeze viitorii învățători cu problemele vieții sociale și să-i introducă în tehnica cunoașterii lor. Se deschide acum o adevărată „tradiție monografică” în rândul învățătorilor și pedagogilor români, a căror activitate se

face cunoscută prin numeroase studii publicate de Institutul Social Român în *Arhiva pentru știința și reforma socială*, *Revista de sociologie românească*, precum și în alte publicații cum ar fi *Albina* sau *Căminul cultural*.

Pregătirea sociologică superioară a celor ce trebuiau să organizeze studiul monografic sistematic trebuia realizată în universitate, într-o instituție de învățământ superior de științe sociale. Această instituție avea misiunea de a forma specialiștii necesari în administrație, economie, ca și în activitatea de cercetare științifică propriu-zisă, căci, considera Gusti, cercetarea directă, cunoașterea obiectivă, atrage după sine acțiunea socială. Ideea generică era de a instrumenta, prin metoda monografică, pe viitorii oameni de stat și de școală din România, într-o acțiune socială conformă cu necesitățile reale ale țării.

3.2.2. *Statistica*

Concepția „Școlii monografice de la București” privind cercetarea vieții sociale se înscrie, prin valoarea sa, în circuitul mondial al cercetărilor sociologice. Contribuția sa este valoroasă nu numai prin latura sa practică – experimentală, ci și prin programul de lucru și metodele de organizare a investigației sociologice. Accentul pe metodă arată că se dorea desprinderea de speculația filosofică și așezarea în rândul științelor pozitive. Metoda nu era un aspect secundar pentru școala de la București, ea era înțeleasă ca și garant al rezultatului științific. Un pas mai departe în acest sens îl realizează sociologul Petre Andrei care nu se oprește numai la

metoda generală de cercetare a realității sociale, ci insistă în amănunt asupra instrumentelor de investigare. Pentru a se descoperi sensul și conținutul raporturilor sociale este necesar, considera Petre Andrei, a se folosi metoda istorică, metoda psihologică, analiza și sinteza, inducția și deducția. El enumeră printre mijloacele de investigație, pe lângă anchetă, descriere, comparație și experimentul, metoda monografică și statistică.

Institutul Social Român prevedea o „secțiune statistică” aparținând de cea sociologică și culturală sau de „finanțe publice”. Secțiunea statistică trebuia să prezinte un program de activitate ce avea drept conținut „asistența statistică” a tuturor lucrărilor institutului și să se valorifice aplicat la problemele statului român.

În cadrul proiectului de cercetare monografică a țării, Institutul Social Român prevedea funcționarea unui birou de „prelucrări statistice” alături de altul pentru cercetare și documentare. „Corelarea unor tehnici de înregistrare și procedee de prelucrare a materialului”²⁰ arată stadiul avansat în care se afla cercetarea în România. Școala de la București așeza în mod corect statistica pe palierul analizei și interpretării teoriilor, fără a se substitui acesteia. În literatura de specialitate se disting două „funcții ale statisticii: descrierea și inducția”²¹.

Statistica descriptivă aplică tehnici de reducere sau condensare a datelor în unități sintetice „pentru caracterizarea distribuției și variabilității datelor subsumate unei singure

²⁰ M. Constantinescu, O. Bădina, E. Gall, *op. cit.*, p. 93.

²¹ L. Vlăsceanu, C. Zamfir (coord.), *op. cit.*, p. 604.

variabile”²². Statistica descriptivă realizează sintetizarea datelor prin măsurători ale tendinței centrale, prin calcularea mediei aritmetice, medianei și modulului prin măsurători privind repartitia datelor pe subclase (proporții, procente, frecvențe) sau ale dispersiei (abateri de la medie, abateri standard, calculul coeficientului de variație).

Statistica inductivă are funcția de a facilita elaborarea de inferențe despre întreaga populație din care a fost extras eșantionul. Perioada interbelică este momentul în care atât sociologia, cât și pedagogia făceau eforturi de a fi recunoscute ca științe. Efortul lor se concentra și asupra dezvoltării metodelor de cercetare. Pedagogia, prin studiul psihologic al copilului în baza experimentului, câștigă în descifrarea caracteristicilor individuale. Latura interacțiunii educator–educat putea fi studiată în acest mod, precum și adecvarea procesului învățării la dezvoltarea psiho-fizică a copilului.

Procesul instructiv-educativ dezvoltat în sistemul de învățământ avea o dimensiune socială și cantitativă deja suficient de mare pentru a se simți nevoia și altor instrumente de investigare. Pe de o parte, nevoia de „unitate națională” a școlii românești resimțită după 1918 duce la conștientizarea dimensiunilor și nevoia de intervenție la nivelul întregului sistem, fapt ce pune noi probleme. Administrația începe să folosească înregistrarea datelor și pentru a realiza comparații între învățământul românesc și învățământul în alte state. Aceasta este și tendința mondială, căci după război sunt înființate, în 1922, Comisia Internațională a Cooperării Intellectuale

²² *Ibidem.*

și, în 1925, Biroul Internațional al Educației în fruntea căruia din 1929, anul transformării BIE în organizație guvernamentală, se află Jean Piaget. Aceste organizații încep să realizeze studii comparative pentru un număr impresionant de țări, pe dimensiuni diferite, de exemplu, între procente de frecvență și repetenție în școala primară, durata școlară etc. Alături de metoda monografică, cercetarea datelor statistice în pedagogie satisfacea dezideratul fundamentării științifice și al adecvării la realitățile naționale. O altă funcție a statisticii pentru pedagogia românească interbelică este aceea a „argumentării”. Datele realității educative sunt interpretate și devin argumente în susținerea propunerilor teoretice. Pedagogul român care „face din statistică modalitatea principală de investigație a organizării învățământului, a felului cum acesta corespundea cu realitatea socială”²³ este I. I. Gabrea. Tipurile de date pe care le folosește Gabrea sunt, în primul rând, indicatori ai populației. Populația satelor în procente (79,9% în 1930)²⁴ versus populația urbană, compoziția etnică (73% români)²⁵, raportul populație majoritară – populație minoritară, populația României în total din care 2.687.201 copii și 63.399 cadre didactice, raport din care Gabrea arată că ei reprezintă „a șaptea parte din populația țării”²⁶, populație de tineri (între 5-18 ani) în raport cu populația țării.

²³ I. Gh. Stanciu, în studiu introductiv la I. I. Gabrea, *Texte pedagogice. Antologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 11.

²⁴ I. I. Gabrea, *op. cit.*, p. 127.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, p. 103.

Alte tipuri de date folosite de Gabrea sunt legate strict de sistemul de învățământ: număr de școli după tipul de școală („grădini de copii”, școli primare, gimnazii, licee) număr de cadre didactice și număr de elevi înscriși după tipul de școală, numărul absolvenților de școală primară cu 7 clase pe ani de studiu din 1927 până în 1935, distribuția elevilor pe tipuri de școli în funcție de proveniența lor rurală/urbană, distribuția studenților pe tipuri de facultăți și origine etnică. De asemenea, propune o înregistrare statistică a autorilor români și străini citați în lucrări publicate în limba română și reprezentarea lor în procente. Alături de Onisifor Ghibu, Gabrea arată importanța datelor în susținerea deciziilor de politică școlară, căci, spune el, „Cunoașterea cantitativă a realității maselor devine de altfel din ce în ce mai necesară și din motive de solidaritate socială”²⁷, dar recunoaște și limita lor în aprecierea calitativă a fenomenelor. De asemenea, I. C. Petrescu apreciază: „Datele statistice pot servi ca bază unei politici școlare de ordin administrativ. Ele nu ne pot lumina calea pentru întocmirea unei politici pedagogice”²⁸.

Din punct de vedere istoric, evoluția statisticii în România cunoaște aproximativ aceleași faze de evoluție și aproape aceleași particularități. Ca disciplină, statistica a debutat cu faza descriptivă evoluând spre statistica cantitativă. Înregistrările statistice ale datelor sunt strâns legate de descrierea „datelor despre stat”, date geografice, economice, politice din secolul al

²⁷ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura „Institutului Pedagogic Român”, București, 1932, p. 5.

²⁸ I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998, p. 144.

XIV-lea, când rapoartele republicii venețiene concentrau multiple informații. Statistica echivalentă „descrierii statului”²⁹ corespunde fazei pre-statistice. În România, tehnica înregistrării datelor a fost pusă în evidență de N. Iorga prin publicarea „catastifului lui Petru Șchiopol, din 1591”³⁰; aceste înregistrări aveau scopul de a susține organizarea statului prin informarea cu privire la date fiscale, demografice și militare.

Recensămintele populației, „ca observație statistică totală a populației”³¹ de pe un teritoriu delimitat, cu respectarea unor principii și criterii încep în Europa cu cel din Suedia, în 1794; în România s-au efectuat asemenea studii în 1838, 1859, 1899, 1912, 1930, 1941, 1948, 1956, 1966, 1977³². Fiind legate de informarea statului, organe ale statisticii statului în țara noastră apar după Unirea Principatelor, în 1859, prin legea semnată de A. I. Cuza, care înființează „Oficiul Central de Statistică Administrativă”, iar șef al acestei instituții este numit Dionisie Pop Marțian – cel care înființează, în 1860, prima revistă de statistică din România cu titlul *Analele statistice [...]*, ca o publicație trimestrială.

În timp, au loc numeroase reorganizări și restructurări ale statisticii centrale și departamentale, iar în martie 1930 apare legea privind efectuarea recensământului general și se înființează Comisia pentru recensământ, președinte fiind

²⁹ Vladimir Trebici, *Mică enciclopedie de statistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975, p. 19.

³⁰ *Ibidem*, p. 54.

³¹ Vladimir Trebici, *Mică enciclopedie de statistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975, p. 56.

³² *Ibidem*, p. 57.

Dimitrie Gusti. Unificarea necesară se produce în 1941 prin înființarea Institutului Central de Statistică drept unic organ al statisticii statului, iar director al acestuia în 1947/1948 a fost Anton Golopenția, sociolog și statistician, asistent al lui Dimitrie Gusti.

Statistica are în România o istorie demnă de menționat, prin lucrările lui Nicolae Șuțu, primul care folosește statistica drept instrument de cunoaștere socială (1849, *Noțiuni statistice asupra Moldovei*), Ion Ionescu de la Brad (lucrare privind cartografierea Moldovei), Alexandru Papiu Ilarian, care folosește statistica în studiile sale istorice (*Istoria românilor din Dacia Superioară*).

Ion Ionescu de la Brad este cel care oferă statisticii o definiție potrivit căreia „statistica este știința faptelor sociale confirmate prin termeni numerici”. El este cel care prin monografierea județelor (Dorohoi, Mehedinți, Putna) este un precursor al metodei în studiul vieții sociale din țara noastră, dar și cel dintâi ce folosește date statistice în aceste lucrări. Cu toate că statistica teoretică era relativ dezvoltată în România, practica ei era limitată de mijloacele de calcul, fapt ce menține utilizarea statisticii la nivelul descriptiv. Statistica modernă s-a conturat pe plan mondial între anii 1890 și 1940 prin dezvoltarea teoriilor statisticii matematice (teoria estimației – care se referă la extinderea rezultatelor obținute pe un eșantion la nivelul întregii populații, verificarea ipotezelor statistice, teoria deciziilor statistice – care cuprinde metode de inferență statistică în vederea luării deciziilor în condiții de incertitudine, teoria eșantioanelor, coeficienții de corelație și

corelație multiplă, coeficienții de regresie, testarea secvențială, analiza multidimensională).

În România, teoria statistică a avut reprezentanți valoroși, dar „statistica” pe care o menționează pedagogii români în lucrările lor asupra fenomenelor educative și sociale se referă cu precădere la acea accepțiune a termenului pe care o regăsim și în dicționarul de pedagogie, accepțiune referitoare la „evidență, situație, tabel numeric relativ la un fenomen”³³. Din deceniul al șaptelea al secolului XX, practica statisticii se dezvoltă și susține dezvoltarea metodologică a sociologiei și pedagogiei mult mai intens, datorită apariției mașinilor de calcul și a instrumentelor electronice ce facilitau procesarea datelor și calculul matematic. În România, a apărut prima mașină de calcul mecanografic în anii '50, iar în 1967 apare și în țara noastră primul calculator electronic cu multiprogramare și memorie externă de mare capacitate.³⁴ Acest fapt vine în sprijinul afirmației că, deși cunoscută la nivel teoretic, statistica avansată (care presupunea de cele mai multe ori volume mari de calcul) nu a fost utilizată la noi mai devreme de anii '70. Cercetările pedagogice din România după anii '70, cu toate dificultățile social-politice existente (marginalizarea și politizarea științelor sociale), capătă tendințe evidente de „valorificare a cercetărilor de psihologie și sociologie și de a se include rezultatele investigațiilor în cercetarea pedagogiei românești”³⁵.

³³ *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 422.

³⁴ După V. Trebici, *op. cit.*, p. 63.

³⁵ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 340.

3.3. Idei sociologice despre relația școală–societate

Dezvoltarea societății a dus la schimbări progresive în organizarea școlii și în conținuturile acesteia, iar dincolo de dificultățile de sincronizare între nevoile sociale și serviciile oferite de școală, tendința este așa cum spune Emile Planchard, de „recunoaștere din ce în ce mai generalizată a demnității persoanei umane, printr-un spirit mai democratic și mai tolerant, printr-o voință mai fermă și mai unanimă de a educa omul total, [...] nu numai inteligența sa”³⁶. Sociologia, prin studiul fenomenului educațional, prin ramurile specifice de sociologia educației, sociologia școlii, precum și pedagogia prin pedagogia socială și prin curente de pedagogie sociologică au împlinit un efort comun, acela de a pune baze de analiză și corespondență între structurile sociale și structurile personalității, definind educația în termeni de socializare și centrându-și atenția pe omul generic, omul care, așa cum spune Durkheim, reproduce comportamentul colectivității.

Se dezvoltă o sociologie care analizează politicile educative, practicile și cultura școlară, vizează studiul actorilor educației, sociologie care se concentrează pe studiul școlarizării copiilor și tinerilor. Studiile de sociologia educației încep cu cele ce sprijină deciziile privind administrarea și finanțarea învățământului, costurile educației și continuă cu studii de

³⁶ Emile Planchard, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, p. 105.

autonomia școlii, despre familie și educație, despre educația civică, inflația diplomelor, relația profesor-elev etc.

Idealurile naționale și sociale se regăsesc, în decursul istoriei educației în România, prinse în obiective majore, precizate pentru fiecare epocă în parte: idealul educațional din perioada reformelor lui Cuza se circumscria idealurilor unioniste, reforma lui Haret se centra pe idealul unității naționale, iar în urma desăvârșirii lui, se conturează necesitatea consolidării caracterului național unitar al educației, căci sunt îndeplinite acum condiții de dezvoltare a învățământului prin „creșterea potențialului economic al țării” și „formarea pieței naționale unice”³⁷. Școala trebuia adaptată la realitățile naționale în virtutea nevoii de progres social și uman. La începutul secolului XX se consolidează structurile centralizate ale învățământului și sunt subliniate funcțiile sale social-culturale și economice, funcții ce au un rol important în progresul social de ansamblu.

Tabloul perioadei interbelice este dominat de ideea educației naționale și ideea colaterală a adecvării educației la nevoile societății românești. Intern, problematica pedagogiei era aceea de a deveni o știință cu drepturi depline. Orientările sociologice în pedagogia românească sunt cele care prefigurează de fapt mutarea accentului de pe problematica idealului educațional pe problematica produsului sistemului educațional. Influența sociologiei se relevă la nivelul metodelor de cercetare, precum și la nivelul cadrelor de gândire de ansamblu. Sunt schimbate de acum, cadrele de gândire filosofică cu cele de gândire sociologică. Pentru

³⁷ Ion I. Ionescu, *Sociologia școlii*, Editura Polirom, Iași, 1997, p. 11.

educație devine secundar locul omului în univers și este primordial locul său în societatea în care trăiește. Explicațiile de maximă generalitate despre lume și viață, de natură filosofică sunt înlocuite cu explicațiile cadru despre universul social, iar educația își comută centrul de greutate de pe relația individului cu mediul în general pe relația omului cu societatea în care se dezvoltă. Încep să se pună în discuție probleme legate de „lupta contra analfabetismului și excluderii școlare, pentru formarea elitelor, egalitatea șanselor, modernizarea școlii și a practicilor educative”³⁸.

O idee de forță este **democratizarea școlii**. O regăsim la I. C. Petrescu, în analiza principiilor școlii democratice, care, născute sub auspiciile Revoluției Franceze, sunt deduse, spune I. C. Petrescu, din drepturile omului într-o societate ideală, bazată pe ideea egalității absolute. Inegalitățile sociale și naturale ar fi, din această viziune idealistă, un efect al existenței sociale, iar ele pot fi îndepărtate prin construirea unei societăți raționale. Realitatea este că, după cum spune I. C. Petrescu, „găsim o organizare școlară, după clase sociale, chiar și din țări cu o veche cultură, cum sunt Germania și Franța”³⁹.

O școală democratică trebuia să ia în considerare particularitățile individuale ale elevilor și să le creeze acestora condiții diferențiate de dezvoltare pentru a se realiza o egalitate de șanse de a urma o școală proprie ritmului fiecăruia. Șansa pedagogică era în acest fel îndeplinită, însă cea economică nu putea fi oferită decât în condițiile unei școli

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998 p. 106.

democratice, într-o societate democratică. Așa cum spune Dewey, „mișcarea pentru idealul democratic a devenit [...] o mișcare pentru școlile aflate sub conducere și administrație publică”⁴⁰.

Analizând istoria ideii, Dewey arată că influența pedagogiei germane a fost hotărâtoare în exacerbarea funcției civice a educației și legarea ei de idealul de stat național. Statul devine nu numai cel care susține un învățământ public, ci și cel care-i stabilește obiectivele. Așa se dezvoltă și teoriile pedagogice care, spune Dewey, susțin că scopul educației este eficiența socială. Influența pedagogiei germane este evidentă în cazul lui I. C. Petrescu, însă idealul „școlii democratice” pentru el depășește ideea de civism și deschide ideea „școlii pentru toți” și „egalitatea șanselor” în educație.

O altă idee care a fost larg îmbrățișată de pedagogii români a fost „**educația maselor**”. Eficiența socială de care vorbește Dewey, ca și argument pentru educația maselor sau a poporului, apare la gânditorii români legat de idealurile naționale și sociale corespunzătoare epocii. Încă de la 1848, dezideratul „instrucției egale și gratuite” este cuprins în toate manifestele revoluționarilor. Ideea este prezentă într-o sinteză superioară și la Spiru Haret, care avea în vedere instrumentarea socială a agentului social – țăranul – în vederea acțiunii sociale conștiente. Activitatea lui Spiru Haret are în vedere accentuarea funcțiilor sociale ale învățătorilor în vederea acțiunii sociale raționale. Haret vizează idealul educativ la nivelul întregii societăți prin țintirea către

⁴⁰ J. Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, p. 66.

civilizația autentică, alta decât imitația sau preluarea unor modele. O altă abordare ce converge către aceeași idee este cea a lui Dimitrescu-Iași, care propune „democratizarea culturii”. Aceasta însemna atragerea maselor către cultură. C. Dimitrescu-Iași considera că nu este suficient să fie răspândită cultura în mase, că este important să fie păstrat „caracterul popular” al culturii, în sensul de specific național. Specificitatea aceasta nu putea fi garantată decât de cercetarea științifică mai precis de cercetarea sociologică.

C. Dimitrescu-Iași propune construirea, printr-o **educație democratică**, a unei clase de mijloc românești, o altă propunere face D. Drăghicescu, care vorbește despre „aristocratizarea maselor” prin „diseminarea talentului și prestigiului”. Ideea de fond este aceeași pentru că ambii gânditori sunt convinși că emanciparea culturală a maselor trebuie susținută prin emancipare economică și politică. Iată cum gânditorii epocii pun împreună educația și cultura maselor, specificul național și cercetarea sociologică, căci pentru perioada respectivă progresul social era înțeles ca fiind legat de progresul cultural, iar educația se dorea a sluji idealurile naționale.

Chiar și după al II-lea Război Mondial, Onisifor Ghibu, credincios afirmațiilor sale anterioare, consideră „problema educației la fel de importantă ca și cea a redresării economice”⁴¹.

Pentru perioada comunistă „democratizarea educației” și „educația maselor” a devenit un aspect prioritar. Unele aspecte ale acestor idei au fost împlinite, astfel a fost școlarizat un

⁴¹ Paula Braga, „Reforma învățământului românesc în viziunea lui Onisifor Ghibu”, *Academica*, nr. 1/1992.

procent foarte mare de copii, iar gratuitatea manualelor a ușurat foarte mult frecventarea școlii. Din stipulările legislative ale perioadei consemnăm: Legea din 1948 – „învățământul public constituie... un drept egal pentru toți cetățenii, ...fără deosebire de sex, naționalitate, rasă sau religie”, „urmărește înlăturarea neștiinței de carte”, „urmărește lărgirea și democratizarea învățământului de bază pentru a cuprinde pe toți copiii de vârstă școlară”, „urmărește ridicarea nivelului cultural al poporului”⁴²; Legea din 1968 – „cetățenii... au dreptul la învățătură... fără vreo îngrădire ce ar putea constitui o discriminare”⁴³; Legea din 1978 – „statul garantează dreptul la învățătură”⁴⁴.

Analizele de după 1990 cu privire la învățământul românesc au pus în evidență diferența între „accesul egal la educație”, care era îndeplinit în principiu, și egalitatea șanselor în educație. Analiza privind **egalitatea șanselor** ține de analiza eficienței interne a învățământului și sunt menționați aici factorii extrașcolari, economici și sociali, precum și diferențele dintre unitățile de învățământ.

Inegalitatea șanselor de educație sunt reflectate în inegalitatea reușitei școlare. Din anii '70, reușita școlară nu mai este considerată strict dependentă de coeficientul de inteligență, astfel sunt identificate și alte surse responsabile de reușita școlară. Teoreticienii sociologiei educației vorbesc despre inegalitatea șanselor (R. Boudon), de reproducerea socială a inegalității în educație, de reproducerea discriminării

⁴² Gheorghe Bunesco, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*, p. 611.

⁴³ *Ibidem*, p. 611.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 665.

socioculturale, de învățământ ca instanță de selecție, de violența simbolică asociată educației (Bourdieu și Passeron), de legitimarea culturii dominante (Herbert Marcuse), mobilitatea socială (P. Sorokin), sunt propuse teoria sociolingvistică și a transmiterii culturale drept cadre explicative pentru inegalitatea șanselor (Basil Bernstein). Este evidențiată nevoia egalizării șanselor de instruire și de școlarizare optimă, precum și aceea a diminuării pierderilor școlare prin abandon sau repetenție.

Analiza publicată în 1993 sub titlul *Reforma învățământului din România: condiții și perspective* fixează, între obiectivele prioritare ale politicii educaționale pentru „următorii 5-10 ani”, și democratizarea învățământului, prin care se înțelege „mai multă deschidere, flexibilitate și descentralizare a sistemelor educative, spre mai multă eficiență în realizarea dreptului la educație pentru toată populația”⁴⁵, și vizează ameliorarea selecției și descentralizarea deciziilor, precum și îmbunătățirea accesului și diversificarea ofertei de educație. Un studiu care să releve starea învățământului românesc se impune, dar, spun autorii studiului, „lipsesc indicatorii și instrumentele de evaluare a factorilor interni și externi care condiționează rezultatele sistemului de învățământ”⁴⁶.

⁴⁵ *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, MI, ISE, București, 1993, p. 10.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 21.

4. CONTRIBUȚIA PEDAGOGIEI

4.1. Fundamentarea pedagogiei pe studiul psihologiei și psihologiei copilului în condițiile nevoii de cadre științifice de dezvoltare a educației

La începutul secolului XX în pedagogia românească se constata preocuparea de a da o organizare nouă, modernă școlii românești. Pedagogii români de la acea vreme erau, mulți dintre ei, cu studii realizate în Europa, cunoscători ai realizărilor educației, fapt care s-a concretizat în lucrări de prezentare a pedagogiei universale și numeroase traduceri.

Privitor la felul în care trebuia modernizată școala românească, părerile pedagogilor erau diferite. Pentru a construi o școală modernă, unii teoreticieni considerau că este nevoie de o pedagogie întemeiată pe cunoașterea realităților sociale, ducând la concluzia că este necesar ca pedagogia să se întemeieze pe cercetări sociologice. În această direcție s-au manifestat, încă din secolul al XIX-lea, Spiru Haret și Constantin Dimitrescu-Iași. O altă direcție a reprezentat-o cea a **pedagogiei naționale** sau a gânditorilor care doreau, pe lângă recunoașterea caracterului național al educației, și structurarea sistemului de învățământ în consecința specificului național. Pe această direcție au mers Ion Slavici, Onisifor Ghibu și Petru Șpan.

Dacă până la 1900, pedagogia era o „știință normativă”¹ în sensul că ea cuprindea o serie de reguli privitoare la maniera în care trebuie educat copilul, era o „pedagogie generală”², căci obiectul ei era mai restrâns față de ceea ce înseamnă ea astăzi, era o pedagogie școlară, ba mai mult, era o pedagogie bazată pe o singură teorie, cea herbartiană. În primele decenii ale secolului se dezvoltă tendințe de desprindere de herbartianism, de extindere a domeniului și este identificată necesitatea pedagogiei de a se fundamenta științific.

O asemenea direcție este și cea deschisă de **pedagogia experimentală**. Prin această nouă orientare interesul de studiu este deplasat asupra copilului și pe folosirea de metode de cercetare cât mai riguroase. În accepțiunea pe care teoreticienii o dădeau atunci pedagogiei experimentale regăsim ideea de a întemeia pedagogia pe rezultatele cercetărilor experimentale asupra copilului. Astfel, sub influența operelor lui Meumann, Lay și Binet se conturează ideea că pedagogia este științifică dacă pleacă de la datele fizice și psihice despre copil, metodei deductive substituindu-i-se metoda inductivă, cu ajutorul căreia fenomenele educative încep să fie studiate în vederea cunoașterii legilor lor și a fixării normelor pentru tehnica educativă.

Din punctul de vedere descris de Ștefan Bârsănescu, pedagogia experimentală „nu întrunește (la acea dată), condițiile

¹ Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Tipografia concesionară Alexandru Țerek, Iași, 1936, p. 326.

² Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Tipografia concesionară Alexandru Țerek, Iași, 1936, p. 326.

unei științe, [...] totuși ea face tranziția de la pedagogia ca disciplină la pedagogia ca știință”³. Ea este cea care adaugă elementului normativ pe cel descriptiv și explicativ, deschizând pedagogiei drumul către trecerea în categoria de știință aplicată. În România, susținători activi ai pedagogiei experimentale au fost Nicolae Vaschide, colaborator apropiat al lui Binet, Eduard Gruber, Constantin Rădulescu-Motru, Vladimir Ghidionescu și Grigore Tabacaru. Acesta din urmă propune, spre exemplu, utilizarea chestionarului ca metodă de determinare a cuantumului de cunoștințe necesare elevului școlii primare și a vârstei la care acestea trebuie să se predea, punând de fapt problema fundamentării pe cercetare științifică a normelor didactice, dar și a schimbărilor și reformelor din conținutul educației.

Tabacaru, un fervent susținător al pedagogiei experimentale, cum am arătat că era, arată totodată că era interesat de „o pedagogie a poporului român”⁴, izvorâtă din specificul național.

Eduard Gruber și Rădulescu-Motru desfășoară și o activitate didactică susținută, ținând cursuri de psihologie experimentală. Ca o consecință a preocupării lui Eduard Gruber este înființat, în România, primul laborator de psihologie experimentală, la Iași⁵, în 1894–1895. Psihologia experimentală nu se reducea la studiul copilului, dar nici nu adâncea acest studiu în suficientă măsură pentru a satisface

³ *Ibidem*, p. 336.

⁴ Grigore Tabacaru, *Scriseri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

⁵ Marian Bejat, *Geneza psihologiei ca știință experimentală în România*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 170.

cerințele fundamentării pedagogiei pe acest tip de studii. Sugestia de a întemeia pedagogia pe acest tip de studii vine din partea unor psihologi de orientare experimentalistă cum au fost Nicolae Vaschide sau Eduard Gruber, tocmai pentru a suplini acest gol resimțit, și anume studiul științific al copilului cu scopul de a ameliora școala, organizarea și conținutul acesteia. Era evident că acești psihologi vedeau necesară reformarea pedagogiei normative, sensul reformei era unul legat de dezvoltarea pedagogiei în consecința noilor curente în psihologie, pe care pedagogia după Herbart nu le mai incorporase.

Studiul copilului însemna o abordare pe aspectele dezvoltării sale. Mai mult de atât, pe lângă studiului copilului din punct de vedere psihologic se consideră necesare, mai ales în perioada interbelică, studii bio-fiziologice, studii antropologice și sociologice. Ștefan Bârsănescu arată cum, în Europa, se vorbea despre particularitățile „copilului german”, despre „sufletul german” și arată că „pentru a pune temelia unei școli naționale”⁶ este nevoie de cunoașterea specificității psihologice a copilului român, aceasta pentru a configura acea educație prin care s-ar combate defectele și s-ar cultiva „virtuțile de caracter ale nației”. Acest tip de școală va fi națională prin aceea că nu se va mai adresa copilului universal, abstract, iar la capitolul educație națională nu va cultiva mai degrabă xenofobia, ci, sub auspiciile unei „pedagogii etnice”, spune Bârsănescu, se va dezvolta „principiul creator al întregului învățământ”.

⁶ Șt. Bârsănescu, *op. cit.*, p. 308.

Ocupându-se de **psihologia națiunii**, D. Drăghicescu considera că structura constituirii psihologiei românilor trebuie căutată și explicată prin „mișcarea ondulatorie” (concept pe care-l împrumută din teoria mișcării ondulatorii a lui Vasile Conta) și realizează o concepție originală despre „fluxurile” și „refluxurile” istoriei noastre naționale⁷. Mișcarea aceasta se realizează în funcție de dependența–independența națiunii pe coordonatele raporturilor dintre clasa dominantă și clasa dominată. Boierimea română s-a „naționalizat” în perioada de „flux cultural” și independență națională și s-a „înstrăinat” atunci când independența țării a fost periclitată. Fluxurile nu caracterizează toată națiunea, ci doar pătura superpusă a structurii sociale pentru că, spune Drăghicescu, clasa „reală”, țărănimea, s-a afirmat totdeauna ca o clasă națională. Starea de fapt la care se raportează Drăghicescu este una de „neisprăvire”, în sensul de nefinisare; el găsește că românii se caracterizează prin superficialitate, fatalism și nepăsare, criticism neconstructiv, inteligență și logică absolutistă. Drăghicescu considera aceste trăsături „neisprăvite” deci ameliorabile. Acesta insistă și asupra laturii sociale a personalității, căci, pentru a desăvârși personalitatea și a-i da posibilitatea autodeterminării, conștiința individuală trebuie să se construiască pe idei clare asupra societății. Pentru aceasta este nevoie, credea el, de o reorganizare transparentă a societății, nu de una ocultă, o organizare rațională, nu una intuitivă.

⁷ Dumitru Drăghicescu, *Din psihologia poporului român*, Editura Albatros, București, 1995, p. 200.

În concluzie, psihologia singură nu putea realiza o explicație cuprinzătoare asupra unui fenomen ce privea națiunea, căci, alături de explicațiile psihologice, Drăghicescu face analize de **psihologie socială** în adevăratul sens al cuvântului. De aceea nici pedagogia singură nu putea răspunde nevoii de răspândire a culturii la nivelul întregului popor, ea avea nevoie de sprijin, unii teoreticieni văzându-l în psihologie, alții – în sociologie sau în teoria culturii. De asemenea, fiind consecvenți ideii de fundamentare pe criterii naționale a schimbărilor, acești teoreticieni resping imitația servilă, iar informația pedagogică trebuie abordată, după Bârsănescu, de exemplu, într-o manieră critică, activă și serioasă, mai ales atunci când se pune problema reformelor școlare.

Indiferent de orientarea lor, majoritatea pedagogilor cu relevanță au susținut și au încercat să argumenteze, prin opțiunea lor teoretică, nevoia de înnoire a pedagogiei românești și de schimbare a școlii, făcând o legătură între opțiunea teoretică și efectele practice ale acesteia.

4.2. Schimbarea de la structura învățământului la politica școlară

Constantin Narly este unul dintre pedagogii care și-au manifestat rezerva față de psihologia experimentală, căci, prin definiția sa, ea nu ar surprinde cu adevărat individualitatea, nu are surprinde dinamica fenomenelor.

Relația pedagogiei cu psihologia, pentru Constantin Narly, este văzută prin intermediul conceptului de personalitate

statuat ca ideal al educației. Personalitatea este văzută de Narly ca „maximum de desăvârșire, într-o ființă umană, a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înțelegem armonia productivă cu mediul”⁸. În încercarea sa de a concilia pedagogia individualității cu pedagogia socială, el include conceptului de „personalitate” elemente atât individuale, cât și sociale. Personalitatea, așa cum o vede Narly, „presupune atât realizarea cât mai desăvârșită a individualității, cât și maximum de socializare”⁹. Chiar dacă socializarea este privită unilateral din perspectiva profesiei – vocației, elementul social este recunoscut și alăturat celui individual – psihologic, realizând o perspectivă teoretică echilibrată.

Chiar dacă Narly nu se declara un adept al nevoii iminente de reformă, propunerile sale, după părerea noastră, legate de actul instruirii (cercetare, intuiție, integrare, principiul social), grija sa pentru împlinirea vocației în profesie și pentru axarea educației școlare pe o meserie, precum și prin modul de introducere a copilului în mediu care, spune el, devine metodă, îl fac să fie, în opinia noastră, un exponent al optimizării învățământului pe calea perfecționării metodelor de învățământ. Prin ideea unei reforme „în noi înșine”, pedagogul arată că pune la baza schimbării o reformă a mentalităților individului ca o condiție a soluționării „dezorientării” ca și caracteristică a epocii.

⁸ Constantin Narly, *Texte pedagogice (Antologie)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 122.

⁹ Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 179.

Schimbarea este pentru Narly mai întâi inovare, iar inovarea are ca principal obstacol „toate deprinderile care și-au făcut loc în suflete”¹⁰ pentru că reforma normativă, legislativă, este „literă moartă până ce nu este transformată în viață pedagogică de către conlucrarea elevilor cu profesorii”¹¹.

Schimbarea reală are loc, consideră Narly, numai atunci când „însăși conștiința pedagogică a societății” este promovată, reprezentată de exponenții ei competenți, dar și de profesori și elevi. Narly diferențiază între reforma „impusă” și reforma „cerută”, unde reforma „cerută” este calea de urmat, cea care emerge din „conștiința pedagogică”. **Reforma** „impusă” este distructivă, ea reprezintă, în viziunea pedagogului, „un triumf unilateral al unui factor interesat în educație”¹², și nu o sinteză unitară a tuturor factorilor implicați, așa cum s-ar cuveni. Narly acuză epocile revoluționare de lipsă de spirit critic în consecința căruia se „impun” anumite reforme educației, căci ele obligă prin unilateralitatea lor la desconsiderarea elementelor bune ale epocilor precedente și obligă societatea la costuri suplimentare pentru a achiziționa, lucru deja cucerit anterior. Narly observă mecanismul prin care inovația este făcută oficială cu întârziere și, datorită dinamicii mai accentuate a „conștiinței pedagogice”, se produce față de cadrul legal un decalaj care impietează asupra dezvoltării școlii.

¹⁰ Constantin Narly, *op. cit.*, p. 225.

¹¹ *Ibidem*, p. 227.

¹² Constantin Narly, *Texte pedagogice (Antologie)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 226.

El cere o organizare eficientă și sincronizată cu evoluția mișcării pedagogice a învățământului prin reforme impuse de evoluția gândirii pedagogice. El vede imixtiunea statului în politica școlară ca și J. Dewey, datorată finanțării exclusive a învățământului de către acesta. Controlul se realizează în vederea atingerii obiectivelor sale politice, iar inspectorii școlari devin funcționari ai statului, și nu membrii ai comunității pedagogice, în accepțiunea pe care Narly o oferă termenului. Spre deosebire de D. Drăghicescu, care era un adept al reformei „de sus în jos”, al acțiunii „geniului” asupra maselor, putem spune că Narly era adeptul schimbării de „jos în sus” prin mecanismul oficializării tendințelor inovative.

La Narly „principiul social” pierde în importanță atunci când este vorba de reformă, și cel pedagogic prevalează, dar, în ceea ce privește **politica educației**, el sesizează corect legătura între administrația rigidă și un stat discreționar la adresa învățământului, stabilind educației obiective dictate de considerente politice mai mult decât pedagogice.

În concluzie, un stat de asemenea factură nu poate fi democratic, reformele acestuia pot fi funcționale (atunci când reformatorul este genial, cum spunea Narly), dar nu pot fi democratice pentru că nu reprezintă cerințele comunității pedagogice: elevi, părinți, profesori și pedagogi, adică, în acest caz, statul nu reprezintă interesele celor implicați în învățământ, ci interese ce le transcend pe acestea, deci se descrie ca un stat nedemocratic, nereprezentativ, discreționar, directiv, centralizat excesiv.

Un alt pedagog, ilustru reprezentant al **orientării filosofice** în pedagogie, G. G. Antonescu, este preocupat de

problematica reformelor școlare. În chiar primele rânduri ale lucrării *Educație și cultură*, profesorul Antonescu pleacă de la constatarea că este primejdioasă realitatea prin care aprecierea stării învățământului și reforma școlară nu se realizează plecând de la criterii bine stabilite, ci „după impresii de moment și chestiuni de detaliu”. Lipsa unui criteriu în propunerea reformelor conduce, după părerea profesorului, la existența, în practica școlară, a unui conglomerat de concepții aflate în opoziție, fapt ce nu numai că produce disfuncționalități, ci chiar conduce la o stare de „criză”. Criteriul principal în designul unei reforme trebuie să fie acele „principii pedagogice” fundamentate științific și utile școlii românești. Trebuie alese acele principii care formează împreună un tot unitar, o concepție pedagogică clară pentru a asigura acțiunii pedagogice claritatea scopurilor și eficiența finalităților.

Ca exponent al „conștiinței pedagogice”, dacă putem folosi astfel conceptul lui Narly, G. G. Antonescu se simte dator să analizeze ideile pedagogice care au influențat școala românească și își propune să arate, în analiza sa, dacă au fost respectate criteriile enunțate de el, în aplicarea principiilor activismului și democratizării școlii pe coordonatele conducerii de sine a clasei, culturalizării maselor, individualizării educației și selecției valorilor.

G. G. Antonescu cere îmbinarea principiului activismului și individualismului, ambele subordonate „democratismului”. Educația astfel configurată trebuia pusă „în serviciul intereselor naționale”. Referindu-se la perioada contemporană lui, G. G. Antonescu identifică două principii în baza cărora

sunt construite fundamentele pedagogice ale reformei școlare: „idealismul pedagogic” ce avea ca scop „formarea omului ca om” și „realismul pedagogic”, care ținea la „pregătirea omului la viața practică”¹³. Idealismul, crede Antonescu, are viciul de a fi „contemplativ”, lipsit de nevoia / dorința de a găsi mijloacele de a-l realiza și deschide o adevărată falie între ideal și viața reală. Consecința este lipsa mijloacelor de adaptare a oamenilor la mediul social, dar și „incapacitatea de a lupta împotriva mediului social, lipsiți fiind de imboldul activității”¹⁴. Utilitarismul exagerează, din perspectiva lui G. G. Antonescu, prin faptul că dorește să pregătească elevii exclusiv pentru viața practică și prin „știința pozitivă”, excluzând „clasicismul” ca factor formator. Sintetizând, Antonescu propune ca fundament pedagogic al reformelor școlare un „idealism activ”.

Fundamentarea reformelor exclusiv pedagogic, ignorând sau diminuând rolul factorilor sociali și politici, dovedește cu adevărat o concepție „idealistă” care nu poate fi viabilă. Analiza sa este însă valoroasă prin aceea că subliniază nevoia de coerență și unitate de concepție pedagogică. O reformă eclectică, alcătuită din principii diverse, chiar dacă principiile sunt noi și sunt fiecare în parte valoroase, poate crea disfuncționalități în coordonarea lor într-un tot unitar. Pentru Antonescu, dacă reforma era coerentă din punct de vedere pedagogic, era preferabilă uneia compusă din trebuințe imediate ale societății, dar disfuncțională prin dispoziții contradictorii. Dacă extindem analiza, putem spune că

¹³ G. G. Antonescu, *op. cit.*, p. 38.

¹⁴ *Ibidem*, p. 41.

Antonescu era, în problema autonomiei pedagogiei în raport cu politica (autonomie în sensul în care Ed. Spranger considera că singura autonomie practică este cea în sens etic), pe o poziție de mijloc.

Fundamentarea pe „principiile pedagogiei științifice”, pe de o parte, școala pentru interesele națiunii, pe de alta, arată nu o inconsecvență, ci o sinteză de principiu în care pedagogia științifică putea conduce către progres social. Concluzia ar putea fi că o politică școlară adecvată nu se putea realiza ignorând principiile pedagogiei științifice, ci în baza acestora.

4.3. Schimbarea metodelor didactice și înnoirea școlii

G. G. Antonescu menționează „activismul” ca pe un curent ce influențează școala românească și care poate fi regăsit începând cu organizarea școlară propusă de Haret. Profesorul Antonescu face distincția între „activism” și „manualism”, arătând că această ultimă manieră de abordare unilateralizează ideea de activitate și o reduce la activitatea practică sau fizică. Distincția era necesară pentru că unii din continuatori au redus ideea școlii active la activitatea practică. G. G. Antonescu însă consideră, într-o manieră herbartiană, că activitatea practică succede transmiterea și asimilarea cunoștințelor. Așadar el propune o manieră prin care să fie păstrate treptele psihologie ale lui Herbart și acestea să fie introduse în structura „școlii active integrale”. Deși propune o formulă mai relaxată a „treptelor psihologice” (nu se aplicau uniform la toate obiectele de învățământ și se realizau în 2 sau 3 ore consecutive), el rămâne fidel structurii pe clase și lecții,

precum și grupării pe obiecte de învățământ a cunoștințelor, astfel că nu urmează „școala activă” în principiile definite de creatorii ei de la începutul secolului – Maria Montessori, A. Feriere sau Ed. Claparede.

În același spirit integrator și prudent, Antonescu abordează și problema metodelor de învățământ. Metoda, spune el, este „elementul dinamic, de punere în valoare a condițiilor subiective și obiective în pedagogie”¹⁵, unde condițiile subiective sunt determinările psihologice, iar cele obiective sunt cele privitoare la obiectele de învățământ. Metoda are o valoare, spune mai departe profesorul, direct proporțională cu creativitatea celui care o aplică. Importantă este însă selecția metodelor, și el atrage atenția asupra preluării unor metode de instruire care erau noi în epocă („centrele de interes”, „metoda proiectelor”) și care nu au avut un efect pe măsura entuziasmului cu care au fost preluate.

Chiar dacă Antonescu nu arată în mod explicit că metodele noi în educație constituiau un element de înnoire a școlii, preocuparea sa este constantă pentru promovarea „metodei active”. De asemenea, el sugerează temeinicia alegerii metodei active prin prezentarea originilor pedagogice, filosofice, psihologice și biologice ale acestei metode.

Școala tradițională era criticată pentru maniera mecanică de transmitere a cunoștințelor și caracterul ei abstract; implicit aceasta era o referire la metodele practicate la vremea respectivă. Atât Antonescu, cât și I. C. Petrescu, Stanciu Stoian

¹⁵ G. G. Antonescu, *Pedagogie generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930, p. 325.

sau Gabrea au o poziție critică privind metodele tradiționale folosite în școala românească.

În această perioadă, propunerile converg spre activism, deși ele vin din considerente diferite. I. C. Petrescu propune „școala activă” ca o școală nouă care să pregătească pentru viață și să asigure și integrarea individului astfel pregătit într-o societate cu tendințe constante de înnoire. Baza unei asemenea educații o constituie cunoașterea mediului în care se dezvoltă copilul, idee pe care se fundamentează propunerea sa: „regionalismul educativ”.

Petrescu considera că „aplicarea principiului regionalist în școală aduce după sine și satisfacerea altor principii: adaptarea la viață, practicismul și activismul”¹⁶. O altă critică adusă școlii în vremea respectivă era încărcarea programelor. I. C. Petrescu cerea programe transformate radical, adaptate să răspundă cerințelor social-educative ale vremii și care să cuprindă o „tehnică educativă” ce să se inspire din dominanta psihologiei țăranului, și anume munca. Petrescu identifică mai multe „erori metodologice” care sunt în fapt erori în practica schimbărilor și care se referă la îmbunătățirea metodelor, fără modificări în programă, sau „tehniczarea” metodelor, fără a da atenție personalității profesorului, căci, spune el, „prin așa-numită tehnică metodică, învățământul s-a artificializat cu totul”¹⁷. Aceasta impietează și asupra manifestării creativității

¹⁶ I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998, p. 136.

¹⁷ I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998, p. 191.

profesorului, dar și asupra manierelor de lucru propriu-zise caracterizate de „verbalism steril”.

I. C. Petrescu observă și o izbitoră contradicție între introducerea unor tehnici și metode active în școala românească, ce în mod cu totul neașteptat au dus la creșterea verbalismului, și nu la diminuarea lui, prin reducerea metodei active la „formularea de întrebări” care se constituie doar ca o mică parte a metodei în sine. O analiză a procesului de predare îl conduce pe I. C. Petrescu la concluzia că procesele descrise în treptele psihologice sunt procese psihologice de durată, ele devenind artificiale prin încercarea de a le apela în minutele rezervate unei lecții, apoi, mai adaugă pedagogul, integrarea noilor cunoștințe se desfășoară în bună măsură în mod inconștient, iar generalizările de grad superior sunt proprii vârstelor de școlaritate mare, dar sunt folosite și pentru copii de vârstă școlară mică. Școlarii nu sunt capabili la vârste mici de asemenea performanțe, dar metodele folosite îi obligă să se mențină la un nivel la care dezvoltarea lor nu a ajuns și din acest motiv copiii trăiesc un sentiment de artificialitate a vieții.

Petrescu arată, în bună tradiție a școlii active, faptul că teoria trebuie să urmeze practicii, iar nu invers și centrul acestei metode trebuie să devină munca.

Activitatea în școală, pe care o propune I. C. Petrescu, avea la bază cele două principii descrise de el: regionalismul și comunitățile școlare. Metodele recomandate sunt cele ce reprezentau inovațiile primei jumătăți ale secolului XX: centrele de interes, activitățile în grupuri mici constituite în baza opțiunilor și afinităților, metodele active și programele

minimale. Programa minimală avea rolul de a orienta activitatea în funcție de „gradul de inteligență”, iar comunitățile de muncă vor avea rolul de a orienta elevii în funcție de aptitudini.

Ceea ce propune Petrescu este o școală ce are drept ax al înnoirii metoda, cu reflexe asupra programei și conținutului, dar și cu consecințe asupra organizării integrale a școlii – vedem aici o adevărată propunere de reformă curriculară.

Petrescu este însă și un bun observator social, aspectele fundamentării pedagogice i se par determinante pentru descrierea tipului de școală, dar pentru implementarea acestuia el se așază pe pozițiile pedagogilor de orientare sociologică, arătând că asemenea schimbări sunt posibile doar dacă se corelează cu tendințele dezvoltării sociale. El spune, de exemplu: „programa școlară trebuie să reflecte în mare măsură direcția societății, interesele și înclinările ei”¹⁸, iar în concluzie crede că „vor trebui găsite principii de reformă, care, fără a tulbura diferitele interese, să ducă totuși la înviorarea și îmbunătățirea sistemului de educație”¹⁹. Așadar putem avea o școală ce să se fundamenteze pe principii evident inovatoare doar dacă principiile respective sunt în consonanță cu interesele dezvoltării sociale. Tendința către inovarea metodelor este constantă, ea este aplicată cu entuziasm, dar practica nu o validează, crede Petrescu, pentru că aceste metode nu sunt integrate în realitatea românească. Întâlnim la Petrescu aceeași solicitare de coerență în aplicarea metodelor

¹⁸ I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998, p. 141.

¹⁹ *Ibidem*.

ca și la Antonescu, în plus, sistemul de referință pentru integrarea metodelor la Petrescu este realitatea românească cu nevoile ei.

Gabrea propune, de asemenea, un alt tip de școală, care să cultive cu precădere capacitatea creatoare a elevilor. Și el aduce critici școlii tradiționale: „lipsa de pregătire pentru viață”, „nesocotirea individualității copilului”, „intelectualismul pedagogic”²⁰. Metoda în școala propusă de Gabrea trebuie să ocrotească spontaneitatea copilului, să respecte individualitatea. Instrucția trebuie să fie concretă, plină de viață, centrată pe activitatea elevului, aplicată. Metoda să fie cea a convingerii în locul impunerii de dogme, a colaborării personale, a participării și implicării personale a elevului. Școala trebuie să ofere „prilejuri multiple”, să fie organizată ca o comunitate atractivă. „Metoda de educație în cadrul școlii creatoare constă, în genere, în a coborî la nivelul activității proprii a elevului, a o surprinde și a face din ea aliatul indispensabil în dobândirea bunurilor culturale [...] și depășirea acelor valori prin crearea altora noi.”²¹

O școală a plăcerii ar dăuna edificării unei personalități ce ar fi aptă a se adapta vieții, susține Gabrea. Școala creatoare este o școală a efortului. Școala plăcerii nu poate fi în slujba niciunui ideal, cu atât mai puțin a idealului național cultural. Efortul, ca principiu fundamental al unei metode noi, în consecință, este necesar și din punct de vedere individual și din punct de vedere social.

²⁰ I. I. Gabrea, „Personalitatea copilului și școala” în *Texte pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

²¹ *Ibidem*, p. 60.

Individualizarea învățământului, pe care o cere Gabrea, este legată de formarea personalității. Ceea ce respinge Gabrea este „rețeta” de formare a personalității. Școala trebuie să fie un mediu propice dezvoltării libere a personalității copilului, ea nu trebuie să creeze tipare, ci să susțină originalitatea și unicitatea creatoare a fiecărui individ. Școala creatoare avea rolul de a-l pregăti pentru viață și deci pentru societate, astfel că scopul devine unul social, individualizarea învățământului fiind calea sau metoda.

În aceeași manieră tratează scopul educației și Stanciu Stoian considerând că acesta este impus de societate. Adept al pedagogiei sociologie, Stanciu Stoian consideră că educația nu are punctul de pornire în personalitatea copilului, educația este un fenomen social și se supune acestor exigențe. Pedagogul nu intenționa nesocotirea individualității copilului pentru că particularitățile ființei umane în formare nu pot fi desprinse de mediul în care trăiește. Localismul educativ propus de Stanciu Stoian urmărea tocmai să întărească legătura dintre ființa umană și mediul în care aceasta se dezvoltă, evitând dezrădăcinarea spirituală. Localismul ținea să aducă școala în mediul sătesc, nu pentru a menține în mod conservator acest mediu în starea înapoiată în care se afla, ci dimpotrivă, pentru a-i da șansa de a se ridica la nivelul epocii sale. Metoda propusă este cea a centrelor de interes, în cadrul unei programe adecvate, care să îmbine sistemul predării pe obiecte cu sistemul centrelor de interes. În 1938, această grupare a cunoștințelor a fost adoptată oficial, dar, datorită evenimentelor care au urmat, nu a fost pusă în aplicare mulți ani.

Perioada respectivă este caracterizată de aspre critici la adresa vechilor metode, dar și de aprecieri raționale ale noilor metode. Metoda activă era, așa cum am arătat, larg acceptată de cercurile pedagogice de toate orientările, activitatea elevului era valorizată în opoziție cu „verbalismul steril”, este sugerată ideea participării și inițiativei elevului, sunt recomandate programe minimale organizate și altfel decât pe obiecte de învățământ, însă, cu toate acestea, aplicarea acestor metode nu garanta că „tinerele generații sunt mai bine pregătite pentru viață”²². Paradoxul prin care o metodă bună nu conducea la rezultatele așteptate puneau întrebări pentru comunitatea pedagogilor, iar răspunsul lor începe să fie căutat dincolo de schimbarea la nivel de metodă sau la nivel de principii pedagogice.

În practica pedagogică, chiar în perioada interbelică, se păstrează încă elemente din didactica herbartiană, „îndeosebi modul de desfășurare a lecției după schema treptelor psihologice”²³.

Începând cu anii '60 apare tot mai evidentă nevoia schimbării formei de organizare a procesului instructiv-educativ, de asemenea se pune problema modernizării tipurilor de lecție, a varietății metodelor de învățământ. Devine din ce în ce mai limpede pentru perioada anilor '70 necesitatea elaborării de criterii în selectarea conținuturilor și nevoia de transformări fundamentale la nivelul metodelor.

²² I. C. Petrescu, *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998, p. 144.

²³ I. Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 324.

La nivel mondial, perioada era caracterizată de interesul pentru „cultivarea gândirii creatoare”²⁴ a elevilor, astfel că cercetările din acea perioadă s-au centrat la noi pe aceeași direcție. Pentru perioada actuală, o poziție de consemnat este aceea conform căreia „pedagogia contemporană duce mai departe firul continuității istorice a practicii școlare, căutând să valorifice critic, în spirit creator, ceea ce s-a putut acumula pozitiv în acest domeniu”²⁵. Pe de altă parte, „în deceniile din urmă nu se cunoaște nici un proiect de reformă sau de reorganizare a învățământului care să nu fie vizat în modul cel mai hotărât de necesitatea unei perfecționări corespunzătoare a metodologiilor de instruire și de educație”²⁶.

²⁴ *Ibidem*, p. 325.

²⁵ I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, p. 50.

²⁶ *Ibidem*, p. 46.

5. RELAȚIA DINTRE LEGISLAȚIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC ȘI REFORMĂ ÎN SECOLUL XX

5.1. Principii legislative călăuzitoare și caracteristici generale ale legislației în învățământul modern și contemporan

Etapele procesului de constituire a sistemului de învățământ modern și contemporan românesc sunt: perioada 1864-1918, cea în care sunt puse bazele sistemului modern de învățământ, perioada 1918-1948 corespunde realizării sistemului național unitar de învățământ, perioada 1948-1968 de influență sovietică, perioada 1970-1989 corespunzătoare epocii totalitare.

Învățământul în epoca modernă debutează cu **Legea instrucțiunii din 1864**, care are la bază două principii: **obligativitatea și gratuitatea școlară**.

În momentul respectiv, România era printre primele țări din lume care introducea aceste principii. Principiul obligativității fusese introdus doar în legislațiile țărilor scandinave, în Prusia și în două state americane. În Franța, obligativitatea școlară la nivel elementar a fost recunoscută în 1882 prin legea lui Jules Ferry, iar în Anglia în 1870.

Gratuitatea învățământului elementar a fost în general recunoscută odată cu proclamarea obligativității, iar printre primele state care au recunoscut-o au fost Statele Unite ale Americii, Italia, Norvegia, Danemarca, Elveția, Austria, Prusia și Anglia.

Unul din „principiile de bază ale învățământului românesc” – obligativitatea – se referă mai întâi la instrucția primară, iar „prevederile legilor erau de natură să facă acest principiu funcțional”¹.

Principiul obligativității, reglementat prin lege și explicat în dispoziții generale în 1864, era în fapt concretizarea unor obiective de reformă socială stipulate în proclamațiile din vremea Revoluției de la 1848, obiective care se centrau pe ridicarea nivelului de cultură a maselor și pe ideea participării democratice la politica țării.

Adoptarea legii instrucțiunii în 1864 se realizează într-un context de reformă legislativă mult mai larg și de importanță majoră pentru istoria dreptului românesc. Astfel, în același an sunt promulgate Codul penal, intrat în vigoare la 1 mai 1865, alcătuit după modelul Codului penal francez din 1810 și al Codului penal prusian din 1851, dar având la bază legi penale autohtone, și Codul civil alcătuit după modelul codului napoleonian și al celui italian având, de asemenea, la bază prevederi ale vechiului drept românesc. Codul civil și Codul penal adoptate atunci au pus bazele sistemului legislativ modern românesc și, cu unele modificări, ele sunt și astăzi baza sistemului legislativ românesc. Este important de subliniat acest context legislativ pentru a pune în evidență

¹ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*

faptul că legea instrucțiunii care a fundamentat învățământul românesc modern a fost parte integrantă a unei politici de reformă legislativă concertată, iar principiile obligativității și gratuității stipulate atunci aveau o dublă determinare – retrospectivă și proiectivă. Retrospectivă, căci principiile respective răspundeau la deziderate mai vechi, și proiectivă, căci urmăreau scopuri pe termen lung cum ar fi fost, de exemplu, participarea democratică a populației la politica țării.

Prin aceasta legătura între schimbarea legislativă din domeniul învățământului și reforma socială este evidentă, căci numai o populație alfabetizată și cu mai multă știință de carte este o populație pregătită pentru participare la viața socială a unei țări.

Obligativitatea instrucției este stipulată în legea din 1864 la Capitolul I, Secțiunea I, articolul 31 astfel: „instrucțiunea elementară este obligatorie pentru toți copiii de amândouă sexele, începând de la opt până la doisprezece ani împliniți ai etății. Această îndatorire este impusă, sub penalitățile aici mai jos prescrise, părinților, tutorilor, stăpânilor, maștrilor și orice persoane ce ar avea sub îngrijire un copil”.

Legea menționează vârsta de debut a școlarității, durata învățământului primar, categoriile de copii care nu intrau sub incidența obligativității (copii cu cerințe speciale și cei a căror religie impunea educație specifică), erau menționate, de asemenea, și sancțiunile ce urmau a fi aplicate în cazul nerespectării legii.

Un alt punct important al acestei legi, de asemenea de o concepție înaintată, era recunoașterea egalității fetelor cu

băieții în materie de învățământ. Cadrele didactice din învățământul secundar erau pregătite într-o școală normală superioară, de asemenea acest aspect era prevăzut de lege.

Aplicarea legii de la 1864 a întâmpinat unele piedici datorate, pe de o parte, rezistenței guvernanților conservatori, iar pe de altă parte, resurselor materiale limitate ale statului, ce nu permiteau în mod realist susținerea unui învățământ gratuit. Această lege însă a deschis drumul învățământului democratic și a funcționat ca un factor de urgență pentru cultura românească în ansamblu.

La sfârșitul veacului, această lege a suferit modificări prin „Legea învățământului primar din 1893” revizuită și completată în 1896, apoi prin „Legea învățământului secundar și superior din 1898” și prin „Legea învățământului profesional din 1899”. Ceea ce trebuie adăugat este faptul că legile școlare din 1893 (Tache Ionescu), din 1896 (Petru Poni), 1898 și 1899 (Spiru Haret) au mers pe drumul deschis de legea din 1864 și au fost urmate de regulamente și programe de învățământ elaborate după principii moderne de educație și învățământ, la elaborarea cărora s-a ținut seamă de experiența europeană în domeniu.

Legea pentru învățământul primar al statului din 1924 este adoptată în contextul schimbărilor survenite după realizarea unității naționale. În 1923 este adoptată, în martie, de către adunarea Deputaților și Senat noua Constituție care întărea rolul parlamentului în viața politică și întărea puterea burgheziei în stat. Constituția din 1923 conținea prevederi care la vremea respectivă erau dintre cele mai democratice: libertatea cuvântului, libertatea presei, a întrunirilor, egalitatea

în drepturi a tuturor cetățenilor. Aceste drepturi și libertăți prevăzute nu erau însă urmate de măsuri pentru ca acestea să fie garantate real. Ca și în 1864, contextul legislativ este amplu, iar implicațiile ce se impun a fi subliniate se referă la faptul că legea învățământului era și de această dată o componentă a unei reforme legislative de structură, urmărind unitatea legislativă a țării.

În „Legea pentru învățământul primar al statului” din 1924 **obligativitatea învățământului** primar este stipulată în Capitolul II, Secțiunea II, art. 11 astfel: „Învățământul primar este obligatoriu pentru copiii tuturor cetățenilor români”. Legea specifică mai departe în cadrul aceluiași articol: învățământul primar „este gratuit în toate școlile statului”.

Legea din 1924 este de referință pentru istoria evoluției principiilor gratuitității și obligativității în secolul XX, iar prin dispozițiile generale asupra obligativității stipula, ca și în Legea din 1864, vârsta de debut a școlarității (respectiv 5-7 ani pentru grădinițe, 7-16 ani pentru școlile primare, 16-18 ani pentru școlile de adulți), categoriile de copii scutite de această obligație (respectiv cei ce urmau institute particulare, cei ce primeau educație în familie, copiii care sufereau de infirmități sau boli cronice), iar pentru copiii cu cerințe speciale legea prevedea înființarea de școli speciale.

În secolul XX, obligativitatea învățământului se menține ca principiu fundamental, cu unele fluctuații semnificative privitor la durata învățământului: după 1864, când durata învățământului obligatoriu era de 4 ani, se extinde la 7 ani în perioada 1893-1939, se reduce la 4 ani după 1948 și crește până

la 8, respectiv 10 ani, din 1968 până în perioada actuală, când se reduce din nou la 8 ani.

Principiilor legii din 1864 – obligativitate și gratuitate –, pe care se axează legea învățământului din 1924, li se adaugă **principiul unității**.

Deși mai degrabă un deziderat pentru perioada interbelică, el a funcționat totuși ca un principiu călăuzitor. Principiul unității decurge din nevoia organizării unitare a școlii românești pe tot cuprinsul țării. Pe de altă parte, se referă la unitatea internă a sistemului de învățământ manifestată în necesitatea de coerență a organizării gradelor și tipurilor de învățământ, problemă care l-a preocupat în special pe Spiru Haret, însă condițiile sociale și politice nu au permis în acea perioadă adoptarea unei legi care să satisfacă acest principiu. Lipsa unei unități în politica școlară s-a reflectat negativ și asupra unității legislative. Nu atât faptul că legislația care apărea se referea doar la un grad de învățământ sau altul (legi asupra învățământului primar: 1924, 1939; legi asupra învățământului secundar teoretic: 1928 și 1939; lege asupra învățământului industrial și comercial: 1936; legi asupra învățământului universitar: 1931, 1932, 1942), cât faptul că ele nu respectau o unitate în obiective și finalități, care să confere sistemului de învățământ românesc eficiența necesară.

Principiul gratuității este, de asemenea, o constantă a întregului sistem de învățământ începând din 1864 și până astăzi.

Secolul XX putem spune că s-a caracterizat printr-o constantă luptă între tendința de **democratizare a școlii** în care se înscria și principiul gratuității și resursele limitate de care

dispunea statul român, fapt ce s-a oglindit în dese fluctuații și diferențieri de la o perioadă la alta cu privire la modalitățile de realizare în practică a acestui principiu. Așa încât, în consecința legii din 1864, învățământul primar devine gratuit, apoi în intervalul 1898-1900 formal devine gratuit și ciclul secundar. După 1948 gratuitatea se extinde pentru toate ciclurile de învățământ. Anterior reglementărilor legislative din 1948, s-au încercat numeroase soluții de a face viabil principiul și de a-l transpune cât mai corect în practică, apelându-se la numeroase metode de sprijin cum ar fi comitetele de caritate, organizațiile de sprijin etc., fapt ce demonstra într-o oarecare măsură recunoașterea incapacității reale a statului de a susține gratuitatea învățământului chiar la acel nivel.

După 1948, chiar dacă dificultățile de a menține gratuitatea învățământului erau aceleași, ele nu mai erau recunoscute, iar sprijinul societății nu mai era solicitat. Statul se încărca cu responsabilitatea integrală a gratuității. Disfuncționalitățile care apăreau erau escamotate din dorința de a păstra intactă imaginea unui stat perfect democratic. Această nevoie de perfecțiune a imaginii venea din nevoia controlului total asupra sistemului de învățământ. Cultivarea acestei imagini în paralel cu ascunderea sau nerecunoașterea limitelor a dus în mod paradoxal la imaginea unui stat paternalist, iar nu unul democratic. Acest tip de imagine a afectat și mentalitatea, și convingerile oamenilor privind școala. Treptat s-a instalat, prin juxtapunere, o confuzie la nivelul opiniei comune: gratuitatea, controlul statului și dreptul acestuia asupra educației. Excluderea factorului

inițiativă, participare sau a dreptului de a alege a cultivat o atitudine pasivă atât în fața educației, cât și în fața dificultăților cu care procesul de învățământ se confrunta. Această atitudine față de școală o întâlnim și după 1989.

O formulă ce încerca să amelioreze problema participării și inițiativei era aceea a Comitetelor de părinți a căror funcție s-a redus la suplinirea unor necesități minore ale desfășurării procesului de învățământ.

Un alt principiu care a călăuzit educația în secolul XX a fost **generalizarea învățământului**.

Acest principiu se întrepătrunde cu cel al gratuității și obligativității.

Principiul generalizării se referă la cuprinderea din ce în ce mai largă, până la cuprinderea totală, a populației de vârstă școlară, pe trepte de învățământ, în cadrul sistemului.

Gratuitatea și obligativitatea învățământului primar stipulate prin legea din 1864, apoi legislația lui Spiru Haret fixează cadrul legislativ modern de funcționare al învățământului românesc, dar starea de sărăcie în care se afla populația, costul ridicat al rechizitelor, lipsa localurilor școlare, insuficiența cadrelor didactice, a făcut ca cifrele de școlarizare să nu acopere efectivele de copii de vârstă școlară. De exemplu, în primul deceniu al secolului XX, cifrele de școlarizare pentru ciclul primar se păstrează în jurul a 56%, crescând până la aproximativ 62%, creștere care în principal se datorează eforturilor de cuprindere în școală a tuturor copiilor de vârstă școlară și transformarea în realitate a principiilor obligativității și gratuității.

Un alt principiu demn de menționat este cel al **caracterului public al învățământului**. Prin caracterul public al învățământului se înțelege, pe de o parte, garantarea accesului la educație de către stat, iar pe de altă parte, susținerea acestei garanții prin gratuitatea și obligativitatea învățământului.

Învățământul de stat se delimita astfel de învățământul particular și confesional. Învățământul particular era, de asemenea, sub autoritatea statului. Legea din 1964 cuprindea referiri la învățământul în școlile particulare la capitolul „instrucțiunea privată”: art. 406 „Școalele sau internatele private pot cuprinde orice învățătură primară, secundară și specială”, art. 408 „Programa și regulamentele speciale ale oricărei școli private vor fi mai ânteiu aprobate de ministru”, art. 409 „Directorii școalelor private primare vor fi datori a adopta programa școalelor primare publice. Când însă într-o școală privată se va forma una sau mai multe clase gimnasiale, directorul școlei va putea adopta pentru acele clase o programă chiar deosebită de a școalelor publice”, art. 413 „Școalele private vor fi puse sub piveghiarea ministrului instrucțiunii, a rectorilor de Universități, a revisorilor, a comitetului școlar (...)”².

În Transilvania, după 1900, situația se prezenta în mod diferit. Populația maghiară beneficia de un învățământ de stat relativ bine organizat, pentru populația germană doar o parte din școli erau școli de stat restul erau confesionale, pe când învățământul în limba română era în totalitate confesional (de rit ortodox sau greco-catolic). Aceasta presupunea efortul

² Legea instrucțiunii din 1864.

comunităților locale de a construi și întreține localul școlii, precum și de a plăti salariul învățătorului. Aceeași situație se regăsește în Bucovina și Basarabia, unde învățământul în limba română nu numai că nu avea un caracter de stat, dar se confrunta cu tendințele de desființare a lui chiar și în formele sale confesionale sau particulare.

În 1925 apare o lege de sine stătătoare care reglementa raportul învățământului public cu cel particular: „Legea asupra învățământului particular din 22 decembrie 1925”, lege care specifică la articolul 4: „Nici o școală particulară nu se poate înființa decât pe baza unei autorizațiuni date de Ministerul Instrucțiunii”. În capitolul II sunt enumerate categoriile de școli ce pot fi înființate, capitolele III și IV se referă la condițiile de autorizare.

Din 1948 învățământul se limitează doar la forma de stat.

Începând din 1864 se remarcă desprinderea școlii de biserică, deși în Transilvania rolul școlilor confesionale era preponderent. Dezvoltarea învățământului de stat pe principiile obligativității, gratuității și generalizării a condus la **restrângerea influenței bisericii asupra școlii**. Organizarea școlii în baze moderne nu excludea religia din programele școlare, dar rolul acesteia se diminuează până la a ocupa un loc între alte discipline. După 1948, religia se elimină și din programele de studiu, având loc separarea totală a școlii de biserică. Revenirea după 1989 la predarea religiei în școală este o formulă ce nu demonstrează în mod necesar o întoarcere la rolul anterior al religiei. Pare a fi mai degrabă o formulă adoptată reflex, ce demonstrează capacitatea restrânsă a confesiunilor de a organiza educația aferentă cultului și

tendința statului de a sprijini cultele într-o manieră reparatorie. Disciplinele care conțin doctrine religioase trebuie să fie însă cuprinse în forme facultative, iar nu opționale de învățământ, pentru a respecta prevederile Constituției ce dau dreptul fiecărei persoane să-și exercite credința religioasă, ceea ce înseamnă că nici nu obligă la credința majorității.

Se remarcă acum și o tendință de echilibrare între ponderea disciplinelor umaniste și a celor realiste reflectată și la nivelul legislației, mai ales a celei haretiene, precum și tendința de a realiza egalitatea fetelor cu băieții în materie de învățământ.

Caracteristicile generale ale legislației înainte de 1918 sunt generalizarea învățământului primar, dezvoltarea învățământului secundar, mai ales teoretic, orientarea realist-științifică a conținuturilor.

După 1918, „se remarcă (...) precizarea unor finalități pe grade de învățământ: învățământul primar urmărește asigurarea limbajului matern și matematic de comunicare, a unor cunoștințe și deprinderi absolut necesare pentru viață, a unei educații morale și civice; învățământul gimnazial vizează formarea aptitudinilor generale și specifice, inițierea profesională potrivit cerințelor economiei (inclusiv locale); învățământul liceal are ca scop dezvoltarea capacității de sinteză, a gândirii critice, originale, necesare studiilor superioare”³.

După 1948, legislația capătă unitatea necesară, dar se caracterizează printr-o acută politizare și politehnizare.

³ Gheorghe Bunescu, Emil Stan, Gabriel Albu, Filip Stanciu, *op. cit.*

5.2. Reforma haretiană și legislația înainte de 1918

Învățământul public anterior legii din 1864 era împărțit în patru trepte: instrucțiunea comunală, instrucțiunea primară, instrucțiunea secundară sau gimnazială și instrucțiunea superioară. **Legea din 1864** are un caracter progresist prin principiile obligativității și gratuității instrucției elementare care îi stau la bază, dar, deși prevedea pentru împlinirea acestor principii înființarea de școli primare în toate comunele, precum și în mediul urban, acest fapt a rămas nerealizat. Legea promova, de asemenea, libertatea și egalitatea școlară, dar nu oferea garanții pentru acei care nu aveau mijloacele materiale necesare pentru a frecventa școala. Un alt punct important al legii era unitatea școlii elementare de la sat și oraș. Planul de învățământ prevedea aceleași discipline pentru ambele categorii de școli. De asemenea, legea prevedea egalitatea la învățătură a fetelor în raport cu băieții, atât la sat, cât și la oraș.

Pentru instrucția profesională, legea propunea un plan de dezvoltare a învățământului profesional tehnic cu trei feluri de școli: de agricultură, de industrie și comerț.

Printre carențele legii putem enumera: nu au fost înființate școli normale pentru învățători așa cum ele erau prevăzute în școli normale superioare pentru profesori, insuficiența la capitolul învățământului profesional, mai ales cel agricol, nu era prevăzut învățământul profesional al fetelor, legea nu a creat un corp de supervizare pentru școlile secundare, fapt care a creat disfuncționalități în aplicarea ei la

acest nivel, nu a fixat un quantum de salarii pentru profesori, nu a clarificat inamovibilitatea institutorilor, profesorilor și învățătorilor și a creat privilegii pentru școlile particulare.

Această lege este semnificativă pentru că reflectă nivelul la care se regăsea legislația înainte de reforma haretiană.

Legea din 1864 a avut numeroase lipsuri, dar dacă „ne gândim ce era învățământul nostru înainte de această lege, nu putem să nu remarcăm succesul mare de care au fost încununate eforturile oamenilor de școală din această epocă în fixarea cadrelor învățământului, cadre care au așezat munca pentru instrucțiunea publică și privată și au ordonat-o”⁴.

Modificările legislative care au avut loc în intervalul de după 1864 și până la reformele lui Spiru Haret au fost realizate prin: **Legea pentru numirea profesorilor de gimnazii, licee și școli profesionale** din 1879, **Legea pentru fixarea și gradarea remunerării corpului didactic** din 1883, **Legea pentru organizarea administrației școlare**, 1892 și **Legea învățământului primar și normal primar** din 1893.

Prin legea din 1893, votată în timpul ministeriatului lui Tache Ionescu care a funcționat ca ministru pe durata întregii guvernări conservatoare (1891-1895), copiii sătenilor erau împiedicați să accedă la trepte superioare de învățământ, legea prevedea împărțirea în trei categorii a școlilor primare: de cătune, inferioare și primare superioare. Numai școala primară superioară era o școală primară completă de 4 ani la oraș și de 5 ani la sate. Comunele aveau dreptul de a înființa asemenea școli numai dacă aveau peste 80 de copii. Școala

⁴ Stanciu Stoian, *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, Editura „Scrisul românesc”, Craiova, 1938, p. 164.

primară inferioară avea o durată de 4 ani, dar aplica două treimi din programa completă a învățământului primar și avea un singur învățător. În școala de cătun se asigura program de lecții numai în unele zile din săptămână, prin învățătorii din comunele vecine sau cu ajutorul unui învățător itinerant.

O altă prevedere a legii Tache Ionescu era aceea că salariile învățătorilor de la sate și orașe trebuiau plătite parțial de stat, parțial de comune, agravând mai mult starea școlii rurale, iar pe de altă parte, era un pas înapoi față de legea din 1864.

Legea a fost aplicată doar 3 ani, este modificată în 1896 prin **Legea asupra învățământului primar și normal primar** din 23 aprilie 1896⁵ sub ministeriatul lui **Petru Poni**.

Legea înlătura împărțirea școlii primare în mai multe categorii, stipulând existența uneia și aceleiași școli primare la sat și oraș, cu același volum de cunoștințe, dar păstrând durata diferită, 5 ani la sate, 4 ani la oraș, datorită faptului că majoritatea satelor nu aveau decât un singur învățător. Micșorează la 40 de copii numărul minim de copii pentru care se puteau înființa școli la sate, iar pentru cătunele cu mai puțin de 40 de copii se prevedea înființarea unei școli încredințată unui ajutor de învățător. Plata tuturor învățătorilor revine la bugetul de stat, îndatoririle comunelor fiind cele care erau prevăzute prin legea din 1864: construirea, întreținerea și înzestrarea clădirilor școlare. Pentru realizarea acestor îndatoriri comunele puteau face împrumuturi conform legii casei școalelor, din 9 martie 1896.⁶

⁵ *Monitorul Oficial*, nr. 24, din 30 aprilie 1896.

⁶ „Legea pentru facerea clădirilor școlare primare și înființarea Casei Școalelor”, *Monitorul Oficial* din 10 martie 1896.

Așa cum se poate vedea, la începutul secolului XX, legislația școlară devine din ce în ce mai complexă și mai dependentă de politica școlară sau social-economică a unui partid sau altul. Datorită practicilor politicianiste ale partidelor de guvernământ liberal și conservator, învățământul românesc se dezvoltă în condiții dificile. De asemenea, dese schimbări de guvernământ au condus la situații în care să fie anulate măsuri ori să fie abrogate legi cu prevederi pozitive doar pentru că erau opera reprezentanților unui partid advers.

Analizând legislația liberală și pe cea conservatoare cu privire la învățământ putem desprinde unele deosebiri și caracteristici. Concepția liberală asupra formării cetățeanului ca parte integrantă a procesului de învățământ și rolul ce urma să-l aibă aceasta în cadrul societății viza spiritul practic, activ, întreprinzător, cu inițiativă, capabil să aducă prin munca sa beneficii statului. Astfel liberalii se exprimau în favoarea obligativității învățământului elementar, accesibilizării învățământului secundar și superior pentru copiii provenind din păturile claselor „de mijloc”. Conservatorii urmăreau să mențină în cea mai mare parte învățământul tradițional, prin care să dea o instrucție elementară țăranimii și să restrângă accesul micii burghezii la școlile de nivel mediu și superior, ea trebuind să fie orientată către școlile profesionale. Liberalii doreau să construiască un învățământ deschis, pe când conservatorii unul cu selecție pe nivele, care să limiteze accesul în școli teoretice cu grad mai ridicat. Cel care va căuta să desființeze aceste bariere și să lărgască cuprinderea școlii, egalizând oarecum învățământul rural cu cel urban și dând copiilor de săteni posibilitatea de a urma învățământul mediu în număr

ceva mai mare este Petru Po, un reprezentant al Partidului Liberal, care spunea: „Interesul statului este să se utilizeze toate puterile vii ale națiunii, după valoarea lor, iar nu după originea lor orășenească sau rurală.”⁷

Deosebiri de vederi între cele două partide nu se limitau doar la învățământul primar, ci se extindeau și la celelalte nivele de învățământ. Ambele orientări politice însă cădeau de acord, deși din motive diferite, asupra faptului că învățământul teoretic secundar, așa cum fusese el definit de legea din 1864, se extinsese prea mult, ceea ce avea ca efect creșterea numărului de funcționari în dauna numărului de profesioniști de care se simțea nevoia. Conservatorii socoteau potrivită o dezvoltare a învățământului profesional, agricol și comercial, prin care să se formeze clasa de mijloc a societății. Asemenea opinii se regăsesc la Titu Maiorescu⁸ și P. P. Carp care, cu prilejul discutării legii învățământului profesional din 1893, arătase că este prea mare numărul liceelor și că ar trebui redus la jumătate, propunând înființarea de școli profesionale, de silvicultură, de comerț, ceea ce era un lucru bun având în vedere ponderea scăzută a acestor tipuri de școli la acea dată, însă intenția era de a canaliza atenția majorității copiilor către aceste tipuri de școli.

Reprezentanții Partidului Liberal, printre care și Spiru Haret, caută o formulă nouă care-și găsește materializarea în legea învățământului secundar și universitar din 1898, prin

⁷ Petru Poni, „Discurs la proiectul de lege a instrucției din 1891” în *Dezbatările Adunării Generale*, 15 nov. 1891, p. 214.

⁸ Titu Maiorescu, *Discursuri parlamentare*, vol. I, discursul 29 – „Asupra reformei legii pentru instrucțiunea publică”, Editura Librăriei Socecu & Comp., 1876, p. 432.

care se urmărea schimbarea orientării liceului. În ceea ce privește învățământul superior, reprezentanții tendinței conservatoare vedeau necesară o restrângere a acestuia în ceea ce privește latura teoretică și prevedeau reducerea numărului de studenți și facultăți. Titu Maiorescu, ca ilustru reprezentant al orientării conservatoare, considera, de exemplu, că universitatea are ca rol pregătirea profesorilor de liceu, iar tehnicienii ar trebui formați în facultăți de științe după model politehnic. Reprezentanții liberali, printre care și Spiru Haret, vedeau universitatea ca pe un for de propagare a ideilor înaintate și de cercetare științifică. Deosebirea cea mai pregnantă între cele două orientări politice era aceea că Partidul Conservator dorea dezvoltarea școlii primare în primul rând, apoi a celei profesionale, pe când Partidul Liberal dorea o dezvoltare concomitentă a întregului sistem în raport cu necesitățile și posibilitățile statului.

Reforma lui Spiru Haret se circumscrie viziunii liberale, dar putem spune și invers, viziunea liberală asupra educației a fost construită de Spiru Haret. Haret, fost membru al Consiliului Permanent de Instrucție în 1882, inspector general școlar în 1883, autor al raportului asupra instrucțiunii publice din 1884, colaborator, ca secretar general în minister, al proiectului de lege din 1886 al lui A. D. Sturdza privind învățământul primar, raportor al legii învățământului primar și normal-primar a lui Petru Poni din 1896 la concepția căreia, de asemenea, a colaborat, a fost el însuși ministru în trei rânduri (1897-1899; 1901-1904; 1907-1910). În calitate de ministru al instrucțiunii, prin **legea învățământului secundar și superior din 1898** și **legea învățământului profesional din**

1899, devine reformatorul școlii românești. Conținutul legilor din 1898 și 1899 este determinat în mare măsură de concepția sa despre societate, precum și de principii pedagogice moderne care au asigurat un sistem de legiferare unitar.

Pe de altă parte, Haret a cunoscut și înțeles disfuncționalitățile învățământului, și îndeosebi a celui secundar, provenite mai ales din carențele legii de la 1864, din sistemul de organizare a școlilor, insuficiențele de la nivelul activității educative, disfuncțiile din alcătuirea programelor, ineficiența metodelor de predare, lacunele din pregătirea profesorilor și învățătorilor. Toate acestea nu puteau fi decât obiectul unei reforme generale a învățământului de toate gradele. Spiru Haret, în reforma sa, a pornit de la necesitățile economico-sociale și de la realitatea reflectată și în raportul său cu privire la starea învățământului.

Atenția lui Haret a fost îndreptată mai ales către școala primară rurală, pe care dorea să o scoată din înapoierea în care fusese lăsată până atunci. El abordează în mod realist principiile gratuității și obligativității, dar semnalează lipsurile care făceau această încercare dificilă, și anume: lipsa localurilor școlare, lipsa cadrelor didactice, sărăcia în care se zbătea populația satelor, folosirea copiilor ca mână de lucru, distanța pe care copiii o aveau de parcurs până la școală, atitudinea unora dintre părinți față de școală, care ducea la încurajarea retragerii lor de la cursuri.

Haret ia măsuri efective pentru înlăturarea acestor dificultăți, înființând cantinele școlare⁹, fondul pentru ajutorarea copiilor săraci, modifică orarul școlii rurale pentru a da copiilor

⁹ Vezi *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, București, p. 249.

de săteni posibilitatea de a-și ajuta părinții o jumătate de zi, fără să neglijeze școala¹⁰. Haret a dat numeroase dispoziții pentru a preciza posibilitățile de construire a localurilor școlilor rurale, chiar a creat un model de școală, realizat după prevederile legii și după indicațiile sale, iar ideea era ca aceste școli să se construiască cu material ieftin și de proveniență locală. Aceste măsuri sunt cele care sprijină traducerea în viață a principiului democratizării învățământului, principiu care, pentru politica școlară a lui Haret, era esențial.

Un loc central în activitatea lui Haret îl ocupă măsurile întreprinse pentru a se imprima învățământului primar o orientare practică. El dorește extinderea acestui principiu la toate nivelurile și gradele de învățământ, care este în fapt reliefa orientării realist-practice și cel al neconținutului adaptării a școlii la trebuințele vieții sociale.

În Raport către M.S. Regele din 1903, Haret precizează: „Școala primară, ca să răspundă chemării ei, trebuie să fie o pregătire pentru viața țărănească, cu toate manifestările ei (...)” (se referea în principal la activitatea agricolă).

Haret era împotriva unei instrucții abstracte, rupte de viață. El introduce lucrul manual și lucrările practice agricole pentru fete și băieți¹¹. Pentru creșterea calității învățământului, tot în cadrul legii Petru Poni, Haret, ca și colaborator, introduce examenele finale de la sfârșitul anului¹². Haret a susținut crearea de grădini școlare: „lângă fiecare școală rurală

¹⁰ *Ibidem*, p. 17.

¹¹ „Lege asupra învețământului primar și normal-primar” din aprilie 1896, publicată în *Monitorul Oficial* no. 24 din 30 aprilie 1896, art. 17, „Materiile de învețământ în școlile primare”.

¹² *Ibidem*, art. 18, „Promovarea dintr-o clasă într-alta”.

sau cât se poate mai în apropiere va fi o grădină a școalei, de cel puțin o jumătate de hectar, în care învețătorul va face cu școlarii practica lucrărilor agricole”¹³. În cadrul aceluiași articol din Legea Petru Poni, Haret precizează că terenul pentru grădina școlii se va da pe proprietățile statului de către stat, iar pe proprietățile private de către comună, produsul va aparține învățătorului, iar acolo unde școala posedă pământuri, acestea se vor arenda prin licitație, iar venitul se va vărsa în Casa Școalelor, precum și orice alte bunuri ar fi donate școalelor vor avea același regim.

Pentru lucru manual, legea prevedea: înființarea de ateliere pentru învățarea lucrului manual¹⁴. Legea prevede, de asemenea, obligația de a lucra în atelier o dată pe săptămână, chiar și pentru copiii care încheie studiile primare mai devreme de 7 ani sau cei care repetă încă un an față de durata obligatorie.¹⁵

Haret își propune prin aceste măsuri să facă educația populației școlare, terenurile școlare trebuind să fie, în concepția sa, mici ferme model, exemple convingătoare pentru locuitorii satelor. Ideea era de a se îmbunătăți tehnica agricolă prin metode științifice, fapt pentru care Haret creează chiar 10 posturi de revizori agricoli pentru a preda cunoștințe practice de agricultură.

Pentru a face să scadă prețul cărții școlare și pentru a se ajunge la realizarea unor manuale mai bune, Spiru Haret

¹³ *Ibidem*, secțiunea II, art. 28.

¹⁴ „Lege asupra învățământului primar și normal-primar” din aprilie 1896, publicată în *Monitorul Oficial* no. 24 din 30 aprilie 1896, secțiunea II, art. 30.

¹⁵ *Ibidem*.

fixează, pentru toate școlile din țară, prin Decizia din 24 mai 1901, un singur abecedar și o singură carte de citire, iar în 1908 întocmește o Decizie care prevedea realizarea a două abecedare, unul pentru școlile rurale, iar altul pentru școlile urbane. Insuficiența cadrelor didactice și slaba pregătire de specialitate, mai ales pedagogică, a învățătorilor și institutorilor face ca învățământul normal primar să devină un punct important în reformele sale.

Acest tip de învățământ este, de asemenea, orientat spre practică, astfel încât programa de studiu cuprinde noțiuni, pe lângă altele, de agricultură, horticultură și forestiere, precum și lucru manual, iar pentru băieți, instrucția militară.¹⁶

Haret intervine și în structura învățământului normal primar, mărinđ numărul de ani de studiu de la 5 la 6 ani. De asemenea, introduce în școlile normale lucrul manual, pentru ca învățătorii și institutorii, la rândul lor, să poată îndruma elevii.

Adaptarea celorlalte tipuri de învățământ, respectiv secundar, superior și profesional, la cerințele din ce în ce mai mari ale societății române moderne de la începutul secolului XX corespunde de fapt reformei lui Haret, realizată prin legile din martie 1898 și martie 1899, care vor fi completate pe parcursul celor trei ministere prin noi regulamente, dispoziții și decizii.

Învățământul secundar și superior era mult criticat în epocă și cu adevărat el rămăsese cu mult în urma cerințelor

¹⁶ „Lege asupra învețământului primar și normal-primar” din aprilie 1896, publicată în *Monitorul Oficial* no. 24 din 30 aprilie 1896, art. 40, „Programa studiilor”.

economice și sociale ale României de la sfârșitul secolului al XIX-lea, rămânând în principiu organizat conform legii de la 1864. **Legea asupra învețământului secundar și superior**, din martie 1898, are în principal ideea pozitivă a necesității înlocuirii învățământului clasicist cu un învățământ realist-științific, adaptat nevoilor țării în acel moment.

Haret argumentează împotriva ideii, încă foarte susținută în epocă, cum că liceul avea scopul de a menține tradiția clasică prin elementele de cultură și limbă (latină, greacă), considerată ca supremă expresie etică și estetică a spiritului uman. Astfel, învățământul secundar se împarte în trei secțiuni – reală, clasică și modernă. În acest fel, elevii urmau o școală de cultură generală, pe de o parte, iar pe de alta, aveau posibilitatea mai multor direcții de dezvoltare, a alegerii studiilor după aptitudini și înclinații. În secția reală, locul de frunte îl ocupau matematica, fizica și științele naturale, iar în secția clasică – latina și greaca, secția modernă fiind o îmbinare a celor două. Erau însă comune pentru toate secțiile limba română, istoria națională și universală, limbile moderne (franceza și germana), noțiuni de psihologie, de logică, economie politică, drept uzual și instrucție civică, muzică și gimnastică¹⁷.

Prin legea din 1898 nu este înlăturat învățământul clasic, ci se întrevide intenția de a dezvolta rațional și armonios cele două feluri de învățământ: real și clasic. În esență, polemica între orientarea clasicistă a liceului și cea modernă sau realistă se întemeia pe două argumente: clasicii considerau că

¹⁷ „Lege asupra învețământului secundar și superior” 23 martie 1898, publicată în *Monitorul Oficial*, No. 283 din 24 martie, 1898, Capitolul II, Secțiunea I, articolul 3 „Organisare”.

educația pe baza unei culturi antice ar fi construit caractere necorupte de racilele lumii moderne, iar oponenții lor considerau că educația pentru viața reală și lumea concretă în care trăiau elevii ar construi oameni capabili să-i aducă modificări pozitive. Adepții învățământului clasicist, pe de altă parte, nu doreau pregătirea tinerilor pentru a aduce schimbări sociale, ci doreau menținerea situației existente. Legea asupra învățământului secundar a lui Haret oferă o nouă concepție asupra studiilor umaniste, și anume acele studii care permit cunoașterea mediului în care omul se dezvoltă, rezultatele obținute de știință, alături de principiile sociale și morale care conduc societatea modernă.

O altă măsură nouă pe care o introduce Haret este în maniera de selecție. Până în 1864, selecția se realiza pentru elevii școlilor secundare prin examene anuale de promoție, mai târziu acestea sunt înlocuite de bacalaureat. Haret nu propune o revenire formală la examenele de promovare anuală, ci una argumentată, în fapt o propunere care se referea la o evaluare privind calitatea cunoștințelor și capacitatea de gândire a elevului. Așadar nu erau testate volumul de cunoștințe, ci calitățile gândirii, era un examen de maturitate a capacității de judecată: „Dupe promovarea lor din ultima clasă de gimnasiu, liceu sau școală secundară de fete de gradul I sau II, școlarii se vor supune la un examen general, în scop de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra cugetărei lor.”¹⁸ În 1925 bacalaureatul este reintrodus.

¹⁸ „Lege asupra învețământului secundar și superior” 23 martie 1898, publicată în *Monitorul Oficial*, No. 283 din 24 martie, 1898, Secțiunea III, „Școalari, cursuri și examene”, art. 17.

Conform articolului 121 din legea din 1864, absolvenții școlilor de stat se puteau înscrie fără examen în gimnazii și licee, urmând a susține examene de admitere doar absolvenții școlilor particulare.

O parte importantă a reformei din 1898 se referă la acțiunea de îmbunătățire a recrutării, perfecționării și transferării cadrelor didactice din învățământul secundar.

Înainte de instituirea examenului de capacitate pentru profesori, sistemul de recrutare a cadrelor didactice secundare era cel aprobat prin legile din 1864 și 1879 și consta în ocuparea catedrei vacante prin concurs. În 1898, acest sistem este înlocuit de un examen de capacitate, susținut din trei în trei ani, pe baza căruia profesorii erau înscriși într-un tabel de capacitate, în ordinea notelor. Candidații admiși în funcție de locurile ocupate pe tabelele de capacitate și în funcție de capacitate puteau ocupa la alegere posturile vacante¹⁹.

Condițiile prevăzute de lege pentru numirea în posturi de profesori erau, pe lângă certificatul de absolvire a liceului, diploma de licențiat în litere sau științe și atestatul de a fi urmat un curs universitar de pedagogie, „precum și toate conferințele și lucrările practice ale unui seminar de pedagogie”²⁰.

Examenele de capacitate constau în probe scrise eliminatorii, la care se adăugau probe orale și practice. Probele practice se refereau la practica pedagogică, unde legea

¹⁹ *Ibidem*, Cap. II, Secțiunea V, „Recrutarea corpului didactic secundar”, art. 25.

²⁰ *Ibidem*, Cap. II, Secțiunea V, „Recrutarea corpului didactic secundar”, art. 23.

prevedea: susținerea unei lecții de curs secundar, iar „candidatul va prezenta comisiei planul scris al lecțiunii”²¹.

Prin aceeași lege, se înființează seminarul pedagogic universitar: „pe lângă fiecare Universitate se va organiza câte un seminar pedagogic, menit a pregăti personalul didactic pentru învățământul secundar”²². De asemenea, se înființează școala normală superioară de fete, destinată pentru a pregăti profesoarele pentru școlile secundare de fete.²³ Așa cum se poate observa, reforma din 1898 acordă o importanță specială pregătirii fetelor, însă „modul în care a preconizat el organizarea școlilor pentru fete, scopul pe care îl atribuia acestora, precum și obiectele de învățământ prevăzute pentru studiu dovedesc că instrucțiunea fetelor nu era pusă de Haret pe același plan cu a băieților”²⁴.

Existau școli secundare de fete, de gradul I, a căror programă prevedea noțiuni de pedagogie, igienă, medicină, farmacie domestică, economie domestică, lucru de mână. Se continua cu încă un an de studiu pentru absolventele care nu puteau continua cu gradul II al școlii. Școlile secundare de fete de gradul II se apropiau în programă de liceele pentru băieți. Programa acestor școli prevedea limba latină, limba engleză sau italiană, la alegere. Elevele care urmau latina obțineau un certificat de absolvire echivalent cu cel al secției moderne de la licee. Acest certificat dădea fetelor posibilitatea și dreptul de a

²¹ *Ibidem*, Cap. II, Secțiunea V, „Recrutarea corpului didactic secundar”, art. 24.

²² *Ibidem*, Cap. V, Secțiunea V, „Institute anexă pe lângă Universități”, art. 91.

²³ *Ibidem*, Secțiunea VI, „Școala normală superioară de fete”, art. 94.

²⁴ Eugen Orghidan, *Spiru C. Haret, reformator al învățământului românesc*, Editura Media Publishing, București, 1994, p. 72.

se înscrie la universitate. Pentru fetele care absolviseră gradul II și manifestau dorința să devină profesoare, s-a înființat Școala Normală de Fete, cu două secții: latină și științifică.

O altă prevedere importantă a legii se referea la stabilitatea cadrelor didactice. Legea din 1864 prevedea posibilitatea ministrului de a transfera profesorii de la o școală la alta, de a-i suspenda sau destitui. Legea lui Petru Poni din 1896 prevedea transferarea ca o pedeapsă în cadrul unor abateri grave și nu se putea aplica fără avizul Comisiei de judecată. Legea din 1898 aduce îmbunătățiri privind: competența ministrului de a pronunța avertisment, amendă, cenzură, întârzierea gradației pentru membrii personalului didactic din școlile elementare și inferioare de meserii și agricultură. În ceea ce privește suspendarea sau transferarea, ministrul trebuia să aibă avizul Consiliului permanent.

Prin legea din 1898 învățământul superior este așezat în legătură mai strânsă cu viața economică și socială a țării, pe de o parte, iar pe de altă parte, se urmărea contactul strâns cu realizările științei. Haret concepea universitatea ca pe un focar al culturii naționale și un centru de urgență științifică. Universitatea avea rostul dezvoltării culturii naționale.

Prin legea din 1898 se acordă o mai mare autonomie învățământului superior în administrarea și conducerea universităților. Această idee a autonomiei universitare era în strânsă corelare cu promovarea progresului științific, dar și cu practica învățământului care impunea înlăturarea normelor rigide și crearea unui cadru de dezvoltare liberă a universităților și facultăților, precum și permanenta lor adaptare la contextul social și economic.

Criteriul esențial în recrutarea profesorilor universitari îl constituie activitatea științifică a acestora: „Candidatul prezintă (...) un memoriu asupra studiilor făcute și asupra lucrărilor sale științifice”²⁵.

Deși în epocă exista o reală polemică privind orientarea României către industrie sau către agricultură, forțe politice oponente susținând una sau alta dintre orientări, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, dezvoltarea capitalistă a României era deja o realitate. Există astfel un conflict între această dezvoltare și minima organizare și dezvoltare a învățământului profesional, prin creșterea excesivă a învățământului secundar, mai ales teoretic, până la 1898.

Haret era susținătorul ideii industrializării, pe de o parte, și a dezvoltării învățământului profesional, iar pe de altă parte, dorea ridicarea satelor și susținea dezvoltarea în agricultură. Aceste idei se regăsesc în legislația emisă sub mandatul său sau cea la care el a colaborat, iar această viziune este cea care asigură perenitatea reformelor sale. În 1899, apare legea asupra învățământului profesional. Scopul acesteia era formarea de cadre proprii care să creeze și să dezvolte o industrie națională. Prin această lege, Spiru Haret sprijină în mod concret ideea creării unei industrii proprii – problemă vitală pentru dezvoltarea independentă a României moderne. Legea învățământului profesional din 1899 completează și încheie organizarea tuturor formelor de învățământ într-un sistem unitar, care are la bază aceleași principii, un sistem echilibrat în care ramurile învățământului au o dezvoltare

²⁵ *Ibidem*, Secțiunea III „Corpul profesoral al Universităților”, art. 64.

relativ egală, conformă cu nevoile societății, iar nu în consecința unei orientări politice sau alta.

În capitolul I, „Dispozițiuni generale” se prevede că „învețământul profesional are drept obiect studiul teoretic și practic al agriculturii, al silviculturii, cu industriile anexe și derivate, al meseriilor și al comerciului”²⁶.

Până în 1893, învățământul profesional era sub autoritatea Ministerului Instrucțiunii Publice. De la 1893, școlile profesionale au trecut sub jurisdicția nou-înființatului Minister al Agriculturii, Industriei, Comerțului și Domeniilor. La Ministerul Instrucțiunii Publice au rămas în continuare școlile profesionale de fete. Haret înlătură această gravă deficiență, trecând învățământul profesional la Ministerul Instrucțiunii.

Prin legea din 1864, în România existau trei tipuri de școli profesionale: de agricultură, industrie și comerț, dar legea se ocupa mai puțin de școlile de agricultură.

În această perioadă a existat și un învățământ tehnic superior care, așa cum se arată și în dezbaterile asupra legii învățământului profesional, nu putea fi eficient fără o bază de plecare constituită de învățământul elementar și inferior care să-l susțină. Acesta este motivul pentru care Spiru Haret dă o atenție sporită școlilor profesionale elementare și superioare.

Dificultățile cu care se confrunta învățământul profesional în România se regăseau la nivelul acoperirii nevoilor de personal, al maiștrilor și al corpului didactic de specialitate. Absolvenții școlilor tehnice superioare, deși relativ numeroși, nu lucrau în școlile profesionale din cauza salariilor mici din

²⁶ „Lege asupra învețământului profesional”, 27 martie 1899, *Monitorul Oficial*, no. 287 din 31 martie 1899.

învățământ. Pe de altă parte, cei care erau dispuși să lucreze în aceste școli nu întruneau calitățile pedagogice necesare.

O altă dificultate era lipsa localurilor și spațiilor de care aveau nevoie aceste tipuri de școli. Pe de altă parte, chiar dacă aceste școli ar fi fost înființate și ar fi îndeplinit toate condițiile, ele nu aveau o populație școlară suficientă, datorită lipsei mijloacelor de întreținere a copiilor care trebuiau să urmeze aceste școli, ei fiind de cele mai multe ori indispensabili familiilor lor, contribuind în mod direct la întreținerea acestora. Majoritatea tinerilor cu posibilități materiale se îndreptau spre licee și gimnazii, așa încât legea din 1899 prevede înmulțirea școlilor meșteșugărești elementare în mediul rural, școli ce trebuiau să aibă un caracter eminamente practic și să fie ușor de urmat. Caracterul practic al școlilor profesionale se concretiza în meseria pe care o învățau elevii. Aceste școli trebuiau, de asemenea, să le poată da școlarilor convingerea că se vor putea susține material prin practicarea meseriilor învățate. De aceea, spunea Haret, școala însăși trebuia să producă prin practicarea meseriilor: „o școală profesională care nu produce nici un venit este un adevărat nonsens”²⁷.

Școala trebuia să aibă un beneficiu care să se împartă între maiștri și elevi, constituind un mijloc de educație profesională și de susținere pentru aceștia.

Haret considera, de asemenea, important a dezvolta spiritul comercial al școlilor, ele trebuind să aibă o legătură nemijlocită cu producția, fapt care ar duce la eficiența acestor tipuri de școli.

²⁷ *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II Oficiale. 1901-1904, Editura Comunicare.ro, București, 2009, p. 34.

Școlile profesionale trebuiau să fie accesibile, răspândite în întreaga țară, în orașele mici și mai ales la sate. În școlile profesionale erau primiți absolvenții școlilor primare.

O dispoziție a legii din 1899 privea obligația care revenea comunelor urbane, reședințelor de județe sau orașelor comerciale mari, precum și atelierelor mari ale statului, să înființeze și să susțină școli profesionale necesare intereselor lor și întreprinderilor lucrative ale statului, legea ținând cont de diversitatea condițiilor din fiecare regiune, precum și de posibilitățile obiective pentru crearea unui anume tip de școală profesională.

Pe lângă școlile de agricultură și de silvicultură, sunt prevăzute școlile de meserii, elementare, inferioare și superioare, iar pentru fete – școli elementare și inferioare de meserii. Școlile inferioare de meserii formau cadre pentru industria mică, aveau o durată de trei ani, iar practica meseriei era predată alături de cunoștințe teoretice. Școlile superioare de meserii aveau o durată de șase ani, ultimii doi ani fiind consacrați exclusiv practicării meseriei.

Învățământul comercial era organizat pentru băieți în școli de comerț elementare și superioare (gradul I și II), și cursurile comerciale de seară și de duminică, iar pentru fete în școlile de comerț elementare²⁸. Școlile comerciale trebuiau să aibă un birou comercial pentru practica elevilor. În școlile comerciale durata cursurilor era de patru ani.

Absolvenții școlilor comerciale erau obligați la un stagiu de practică de șase luni în cadrul administrației publice, băncilor sau instituțiilor de credit publice sau private.

²⁸ „Lege asupra învățământului profesional”, 27 martie 1899, *Monitorul Oficial*, no. 287 din 31 martie 1899, cap. V, „Învățământul comercial”, art. 68.

Prin legea învățământului profesional din 1899, Haret dă unitate învățământului românesc, acesta fiind pus pe făgașul dezvoltării sale moderne.

Chiar și după încheierea mandatelor sale, el a fost un activ apărător al legislației sale, argumentând împotriva modificărilor propuse la un moment sau altul de opoziția politică.

Se pot desprinde, în concluzie, câteva **principii directoare** ce au călăuzit reforma legislativă a lui Spiru Haret.

Un principiu esențial este reprezentat de democratizarea învățământului, înțeleasă în principal ca accesibilizare. Prin grija sa față de învățământul rural, așază școala rurală pe poziții de egalitate față de școala urbană și, de asemenea, prin condițiile create, permite un acces mai larg la celelalte trepte de învățământ.

Deși menține educația separată pentru fete și băieți, legislația creată de el oferă fetelor posibilitatea diversificării educației lor și, de asemenea, accesul lor la universitate.

Un alt principiu care a ghidat reforma haretiană a fost crearea unui învățământ unitar, coerent, de la cel primar până la cel universitar, bazat pe obiective și finalități consistente. Prin aceasta înțelegem stabilirea scopului fiecărui ciclu de învățământ, exprimat prin scopul și finalitatea celorlalte cicluri de învățământ.

Principiul fundamental care a asigurat perenitatea reformei haretiene a fost acela al corelării organizării sistemului de învățământ cu necesitățile de dezvoltare economică și socială a țării.

În același context se poate vorbi și de principiul realist-practic al învățământului. Acest principiu vizează toate

formele și gradele de învățământ, începând cu școala primară (introducerea lucrului manual) și încheind cu formarea profesorilor (practică agricolă în învățământul primar normal, practică pedagogică și de specialitate).

Un alt principiu este cel al educației extrașcolare, inspirat din experiența țărilor nordice și concretizat în cursuri pentru adulți, cercuri culturale, biblioteci populare și publicații cu caracter de popularizare.

Forța acțiunii sale reformatoare a fost dată de cunoașterea realității învățământului românesc, o bună orientare în politica socială și o excepțională concepție pedagogică.

5.3. Legislația în învățământul românesc între cele două războaie mondiale și noile reforme

Desăvârșirea unității de stat a României punea învățământul românesc în fața a noi probleme de macrostructură, iar evoluția social-culturală impunea noi reforme. După 1918, devine stringentă nevoia organizării unitare a școlii pe întreg teritoriul țării. Este momentul în care întregul sistem legislativ românesc trece printr-o serioasă perioadă de reformă, culminând cu adoptarea noii Constituții din martie 1923. În 1921, guvernul Averescu adoptă legea pentru definitivarea reformei agrare în România veche, asigurând exproprierea a peste 6 mii de ha, ceea ce însemna aproape 66% din suprafața deținută de marii moșieri,²⁹ măsură legislativă care are un rol

²⁹ Constantin C. Giurescu (coord.), *Istoria României în date*, Mica întreprindere poligrafică „Crai Nou”, Chișinău, 1992, p. 318.

crucial în slăbirea forței politice a conservatorilor, chiar dacă nu reușește să rezolve problema agrară.

Un alt eveniment cu însemnătate pentru epoca la care ne referim este crearea, în decembrie 1918, a Partidului Țărănesc sub conducerea învățătorului Ion Mihalache, partid ce va juca un rol important pentru politica țării și a învățământului în România. O ascensiune puternică o are în această perioadă Partidul Liberal sub conducerea lui Ion I. C. Brătianu. Pentru că Partidul Conservator (care se destramă în 1922) nu va mai avea influență politică în această perioadă, Partidul Țărănesc nou înființat devine principalul său oponent, viața politică a României interbelice fiind dominată de succesiunea lor la guvernare. Perioada la care ne referim este caracterizată, de asemenea, de puternice frământări sociale, de instabilitate guvernamentală și legislativă. În același timp, contextul politic internațional în care se manifesta extremismul politic de stânga și de dreapta are o influență puternică în epocă, ducând la apariția și în România a unor grupări comuniste sau naționaliste de dreapta.

Contextul social și politic nu a fost favorabil adoptării unei legi care să cuprindă toate gradele și toate tipurile de instituții școlare. Inițial, legislația existentă a fost extinsă la nivelul celorlalte provincii, apoi în cursul celor două decenii au fost adoptate pe rând legi prind învățământul primar (1924 și 1939), învățământul secundar (1928 și 1939), învățământul industrial și comercial (1936), și învățământul universitar (1931, 1932, 1942).

Unificarea provinciilor românești punea problema unificării învățământului, pe de o parte, iar pe de altă parte, cea a dezvoltării unei noi legislații într-un cadru național.³⁰

Lipsa personalului calificat, a specialiștilor în diferite domenii de activitate socială și economică era o realitate în România și înainte de război, iar după război, aceste lipsuri s-au accentuat. Războiul, dar și unificarea provinciilor au pus în evidență și mai mult decât anterior carențele învățământului românesc, care era chemat să acopere aceste deficiențe prin pregătirea cadrelor de specialitate pentru viața publică socială și economică a țării.

„Legea învățământului primar al statului și învățământului normal-primar”, din iulie 1924, prevedea: „școala primară cuprinde șapte clase, de câte un an fiecare, iar scopul ei era acela de a da „copiilor cultura elementară indispensabilă oricărui cetățean și cunoștințe cu caracter practic, utilitar, variind după necesitățile vieții locale, felul de ocupație a locuitorilor și înclinările elevilor”³¹. I. I. Gabrea, argumentând în favoarea școlii primare de 7 clase, arată că, în multe țări din lume, școala primară avea 7, 8 sau chiar 9 ani, arată, de asemenea, că cei mai mulți copii se limitau la cele 4 clase primare devenite insuficiente. Gabrea subliniază rolul practic al ciclului II al școlii primare. El a sesizat că legea, chiar dacă a extins durata școlii primare, la mai bine de zece ani de la aplicarea ei, nu a reușit să modifice percepția la nivelul opiniei

³⁰ ***, *Loi pour l'enseignement secondaire – avec l'expose de motifs presente au Parlement par dr. C. Angelesco, ministre de l'instruction*, „Cartea Românească”, Bucurest, 1928, p. 5.

³¹ „Legea învățământului primar al statului și învățământului normal-primar”, iulie 1924, Capitolul IV, „Școalele primare”, art. 55.

comune și nu a făcut evident rostul adăugării celorlalte 3 clase primare. „În consecință, scrie el, ciclul II de școală primară trebuie să devină fără întârziere o realitate necontestată și în același timp o pârghie de ridicare materială și sufletească a celor 88,7% din copiii țării, care rămân, în cazul cel mai bun, numai cu învățătura dată de școala primară”³². În 1937, Gabrea aprecia ciclul II de școală primară, introdus de legea din 1924, drept un insucces, identificând cel puțin trei cauze ale acestuia: lipsa cadrelor didactice necesare organizării lui, opoziția față de această măsură și neînțelegerea felului în care trebuia aplicată programa de învățământ a acestui ciclu.

„Legea pentru organizarea și funcționarea învățământului primar și primar normal”, din 27 mai 1939, păstrează durata învățământului primar de 7 ani, iar scopul învățământului primar devine: „educația națională, morală, religioasă și socială a copiilor și tinerilor, dându-le în același timp cunoștințele absolut necesare pentru viață”³³. Legea din 1939 precizează de această dată caracterul practic al ciclului superior al învățământului primar și „variabil după regiunile geografice și economice ale țării. În acest scop se vor crea trei tipuri de curs primar superior: a) agricol-gospodăresc; b) industrial; c) comercial”³⁴. Scopul predării acestor cunoștințe era, conform legii, acela al „inițierii profesionale, al dezvoltării îndemnării practice, al cultivării spiritului cetățenesc și

³² I. I. Gabrea, *Texte pedagogice – Antologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 168.

³³ „Lege pentru organizarea și funcționarea învățământului primar și normal”, 27 mai 1939, Capitolul I, „Principii generale”, art. 1.

³⁴ „Lege pentru organizarea și funcționarea învățământului primar și normal”, 27 mai 1939, Capitolul II, „Școlile primare”, art. 22.

național”. Legea introducea o programă minimală comună tuturor școlilor și o programă suplimentară, adaptată la mediul local și regional.

Privitor la metodele de instruire și educație, legea din 1939 cerea ca acestea să fie generalizate numai după experimentarea acestei metode în școlile de aplicație de pe lângă școlile normale.

În expunerea de motive la „Legea învățământului secundar” din 1928, C. Angelescu consideră că învățământul secundar trebuia adaptat nevoilor de dezvoltare ale țării și circumstanțelor politice și sociale în care se află statul român. În aceeași prezentare, ministrul afirmă „necesitatea reformei învățământului secundar”. Scopul învățământului secundar este, în viziunea sa, acela de a oferi tinerilor „cultura generală” pe baza căreia să-și poată continua studiile universitare, să-și releve valoarea personalității, dezvoltând și înnobilând calitățile naturale de judecată, voință și caracter.

Caracterizând „reforme școlare din 1924 și 1928”, G. G. Antonescu apreciază că ele se înscriu pe direcția „idealismului activ”, sinteză între două tendințe opozite: idealism și utilitarism. G. G. Antonescu apreciază că separarea liceului în cele trei secții – modernă, clasică și reală – este un exemplu de abordare a acestor principii ca fiind antagonice. Revenirea la unitatea liceului este, pentru profesorul Antonescu, apărător al „culturii generale”, un aspect pozitiv, „liceul din trifurcat, redevine unitar, iar școalele profesionale caută și ele să se apropie de cele de cultură generală”. Liceul avea rostul de a pregăti în mod egal pe toți absolvenții săi pe coordonatele culturii clasice, moderne și ale științelor pozitive. Antonescu

caracterizează legislația din 1924 și 1928 ca fiind o „sinteză a elementului umanist cu cel realist, al celui de cultură generală cu cel al îndrumării spre viața practică”.³⁵

I. I. Gabrea este la rândul său un apărător al liceului teoretic și al culturii generale, „liceul – spune el – este o școală care dă cultură generală, în baza căreia se poate face cu succes pregătirea profesională, și anume o pregătire profesională superioară”³⁶. Cultura generală pe care urma să o ofere liceul nu era una superficială în caracterul ei general, ci una „universală”, având grijă să cuprindă probleme esențiale ale culturii umane din aproape toate domeniile. Caracterul teoretic al liceului era demn de menținut și promovat în viziunea lui Gabrea pentru că acomoda elevii cu munca intelectuală și lucrul cu cunoștințe abstracte, deprinderi fundamentale pentru pregătirea universitară ulterioară. Liceul se distinge prin aceste două caracteristici de școlile practice și profesionale.

Selecția elevilor este și ea mult discutată în epocă, iar cele mai aprinse polemici se poartă în jurul examenului de bacalaureat despre care G. G. Antonescu spune că face notă discordantă în peisajul unei școli idealist active cum o numește el, fiind în continuare un examen de cunoștințe, și nu unul al proceselor de cunoaștere, unul privind mai degrabă cantitatea informației decât calitatea ei. Bacalaureatul în forma în care el era organizat aducea și alte prejudicii, unul din acestea fiind

³⁵ G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura „Cultura Românească”, S.A.R., București, 1935, p. 46.

³⁶ I. I. Gabrea, *Texte pedagogice – Antologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 192.

modificarea scopului pregătirii elevilor în liceu. Elevii se pregăteau pentru examenul de bacalaureat în ultimele două clase de liceu, fapt ce impunea asupra adevăratelor scopuri ale procesului instructiv-educativ din liceu.

În 1925 este reintrodus bacalaureatul tocmai pentru a se păstra școlii secundare și superioare caracterul selectiv și elitist care permitea admiterea în învățământul universitar.

Prin legea din 1928, după trecerea examenului de bacalaureat, absolvenții intrau în anul preparator al facultății la care se înscriau. Calitatea activității în cursul acestui an urma să hotărască continuarea studiilor universitare ale candidatului.

Ideea pregătirii elitei intelectuale este și ea prezentă. O elită care se formează și apoi va fi selecționată în următoarea treaptă de învățământ – universitatea.

Învățământul superior beneficiază în epocă de o atenție sporită, acestuia dedicându-i-se mai multe legi. Mai importante au fost: „Legea pentru organizarea învățământului universitar” din 1932, „Legea nr. 386. Decret-lege relativ la organizare învățământului superior” din 1942.

Pregătirea elitei este scopul principal al învățământului superior: „să pregătească elitele prin orientarea teoretică a viitorilor profesioniști și formarea oamenilor de știință; să promoveze și să răspândească știința, tehnica și arta”³⁷.

Ambele legi – și cea din 1932, și cea din 1942 – stipulează autonomia universitară privitor la organizarea studiilor și conducerea lor, legea din 1942 făcând în plus alte precizări:

³⁷ „Legea nr. 386. Decret-lege relativ la organizarea învățământului superior”, 1942, art. 1.

„învățământul superior este autonom în ceea ce privește: conducerea, administrarea fondurilor proprii, recrutarea personalului, organizarea activității didactice, științifice, educative și sociale, precum și disciplina personalului și a studenților înăuntrul instituțiilor”³⁸. În fapt, legea „limita drepturile consiliilor și senatelor, sporea intervenția administrației centrale în conducerea treburilor din învățământul universitar” și prevedea „măsuri cu caracter rasial în recrutarea studenților”³⁹.

Aceste legi nu au schimbat structura de ansamblu a învățământului superior, dar trebui menționat că Nicolae Iorga, în 1931, în calitate de ministru, propune o lege specială privind autonomia universitară, urmărind să se scoată învățământul superior de sub incidența politicii și, de asemenea, urmărind dezvoltarea unitară pe întreg teritoriul țării a învățământului universitar.

Cu privire la cuprinderea tinerilor în învățământul universitar, în epocă părerile erau împărțite între tendința de a o limita și tendința de a o extinde. În lucrarea „Statistică și politică școlară”, apărută în 1932, Iosif Gabrea afirmă că între numărul elevilor înscriși anual și cei ce termină învățământul superior este o foarte mare diferență, arătând insuficienta organizare a posibilităților de studiu. O altă concluzie a lui Gabrea este aceea că „exista o repartizare a tineretului în învățământul superior cu totul necorespunzătoare structurii

³⁸ *Ibidem*, Secția a II-a, „Organizare și administrare”, art. 10.

³⁹ Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 162.

vieții noastre sociale și nevoilor ei de viitor”⁴⁰. El arată că 38% din totalul studenților se îndreaptă spre facultățile de drept, 26,5% către litere și filosofie, mai puțin de 5% către medicină și farmacie și doar 16% către științe, aceasta în condițiile în care 80% din populația țării se ocupă cu agricultura, iar economia țării duce o permanentă lipsă de specialiști.

Gabrea susține o organizare a sistemului de învățământ în consecința nevoilor economice și sociale ale statului. O cauză ar putea fi, spune el, dezvoltarea însăși a învățământului universitar într-o manieră tradițională, dezvoltând aceleași specialități.

O altă carență identificată de Gabrea ar fi aceea a unei politici școlare defectuoase, statul fiind chemat să dezvolte acele ramuri de învățământ necesare societății, și nu acelea care sunt preferate de public.

Iată care este părerea lui Gabrea cu privire la această problemă: „Fiindcă 87,1% din cetățenii Țării trăiesc din agricultură, să ne închipuim că pe lângă fiecare Universitate s-ar fi organizat la timp câte o secție sau academie agricolă, în care cei 38% din tineretul universitar să fi primit o pregătire agricolă superioară! Și să fi mers apoi în sate pentru a fi servit în permanență de îndrumători ai agriculturii, pe baze științifice! E sigur că nu s-ar mai fi susținut ca astăzi, că «sunt prea mulți studenți» și, poate, și economia Statului ar fi alta. Dar pentru asta ar fi trebuit o altă politică școlară, cu o altă orientare a tineretului!”⁴¹.

⁴⁰ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 18.

⁴¹ *Ibidem*, p. 19.

Fie că susțineau restrângerea învățământului universitar, fie că susțineau extinderea lui, așa cum o face Gabrea, argumentația era relativ asemănătoare – excesul de profesioniști în domeniul vieții publice (funcționari, juriști) și penuria de specialiști în domeniile aplicate, tehnice.

Soluția însă nu se afla numai la nivelul politicii școlare sau la nivelul legislației, lipsa profesioniștilor fiind o carență de sistem, căci doar pregătirea acestora nu era suficientă, trebuia gândit și locul lor în sistem. De exemplu, se putea pune problema modalității de salarizare a lor. Sigur că puteau fi pregătiți specialiști în agricultură, mai degrabă decât juriști, însă problema era dacă agricultura avea posibilitatea de a-i plăti.

Gabrea are însă dreptate atunci când pune în relație numărul redus de catedre (se referă la catedrele de pedagogie) și dezvoltarea unei științe. De asemenea, relația pe care o deduce între numărul de cadre didactice din învățământul superior și dezvoltarea cercetării într-un domeniu este semnificativă. El concluzionează referitor la pedagogia românească: „n-a izbutit încă să iasă pe teren cu metodele de care dispune și să-și adune informații suficiente, ca număr și calitate, asupra cărora să reflecteze, științific și filosofic, pentru a-și construi edificiul științific pe care și-l dorește”⁴².

O caracteristică importantă a legislației în perioada interbelică, cu consecințe pozitive, a fost prelungirea duratei învățământului obligatoriu, de la 4 la 7 ani, creând una din condițiile de bază ale ridicării nivelului de cultură a populației.

⁴² I. I. Gabrea, *Texte pedagogice – Antologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 221.

Un fapt pozitiv îl constituie, de asemenea, orientarea practică a învățământului „supra-primar” (ciclul II).

Lipsa mijloacelor materiale și a dotărilor necesare a împiedicat organizarea activităților practice la un nivel corespunzător, astfel încât, în fapt, clasele „supra-primare” s-au limitat la o activitate mai mult teoretică. Starea materială a populației a făcut ca aceste cursuri să fie slab frecventate, impactul lor în epocă rămânând, de asemenea, la nivel teoretic.

Cu privire la conținutul învățământului supra-primar s-a încercat diferențierea acestuia potrivit particularităților de mediu geografic, precum și modelarea procesului instructiv-educativ în spiritul „școlii active”. Modificările se regăsesc la nivelul programelor, care propuneau utilizarea unor metode active, crearea comunităților de muncă, conducerea autonomă a elevilor, gruparea cunoștințelor pe centre de interes.

Deși legislația prevedea înființarea de „grădini de copii”, învățământul preșcolar s-a dezvoltat foarte puțin datorită lipsei de educație a părinților, precum și datorită posibilităților materiale restrânse ale acestora.

Același lucru se poate spune despre cursurile pentru adulți prevăzute de lege, care nu se puteau extinde din cauza lipsei de personal didactic și a interesului scăzut pentru acestea.

Perioada interbelică este dominată de numeroase polemici relative la caracterul intelectualist al învățământului și a lipsei de echilibru între instrucție și educație. „Tocmai pentru a imprima o nouă orientare activităților din instituțiile

școlare”⁴³, în 1936, Ministerul Instrucției Publice devine Ministerul Educației Naționale.

Cu toate acestea, școala românească în perioada dintre cele două războaie mondiale a cunoscut un real progres față de perioada anterioară, prin creșterea numărului de școli de toate gradele, în toate regiunile țării, prin creșterea numărului de copii cuprinși în învățământ și printr-o mai bună pregătire a învățătorilor și profesorilor.

5.4. Legislația și schimbările survenite după 1948

Restrângerea libertăților democratice, caracteristică perioadei 1940-1944, se resimte și în învățământ, așa cum de altfel se resimte la nivelul întregii societăți. În linii mari însă, învățământul nu suferă modificări importante. La nivelul societății au loc evenimente (ascensiunea politică a grupărilor comuniste, naționaliste și fasciste) care, deși nu au influențat școala în mod direct, au influențat, pe alte canale, tinerii care, lipsiți de o îndrumare democratică, au aderat la aceste grupări. Școala românească însă nu a propagat la acea vreme nici idei extremist-naționaliste și nici idei comuniste păstrându-se, chiar dacă nu cu forța și eficiența necesară, pe coordonatele democrației.

După război și în timpul ocupației sovietice au loc numeroase reforme menite să aducă învățământul românesc pe calea unei ideologii cu totul străină ei până atunci.

⁴³ Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 160.

Până în 1948 s-a păstrat în mare sistemul de învățământ existent. A fost scos examenul de intrare în gimnaziu (1945), fapt ce a dus la o creștere a numărului de elevi în învățământul secundar.

În august 1948, este adoptată o nouă lege a învățământului prin care sunt abrogate multe legi fundamentale pentru învățământ printre care și legea pentru învățământul secundar teoretic din 1939. Scopul învățământului cuprindea: „înlăturarea neștiinței de carte; lărgirea și democratizarea învățământului de bază pentru a cuprinde pe toți copiii de vârstă școlară, precum și pe neștiutorii de carte; educarea tineretului în spiritul democrației populare și ridicarea nivelului cultural al poporului”⁴⁴. Aceste obiective, în principiu generoase, au fost acordate însă la scopul îndocrinării, așa încât educarea în spiritul democrației a însemnat educare în spiritul ideologiei comuniste, iar cursurile pentru înlăturarea neștiinței de carte în fond aveau același substrat.

Prin legea din 1948 „învățământul este exclusiv de stat”⁴⁵, desființând prin aceasta orice formă de învățământ particular și confesional. Legea prevedea în interiorul ei și pedepsele pentru zădărnicierea articolului 35 privitor la desființarea acestor școli.

Legea prevedea, de asemenea, laicizarea învățământului, respectiv scoaterea din programă a religiei și din conținuturi a referirilor religioase, precum și a textelor religioase sau doar cu tentă religioasă.

⁴⁴ Ministerul Învățământului Public, „Decret Nr. 175 pentru reforma învățământului”, din 2 august 1948, Cap. I, art. II.

⁴⁵ *Ibidem*, art. I.

Privitor la organizarea școlii, prin lege era conceput un învățământ organizat liniar, ierarhizat pe cicluri: școala elementară cu două cicluri I și II, școala medie (liceu, școli tehnice, profesionale și pedagogice) și învățământul superior format din universitate, institute de învățământ superior și politehnică.

În învățământul elementar, prin această lege, este introdus manualul unic și se stipulează, începând cu clasa a IV-a elementară, studiul limbii ruse.⁴⁶ La sfârșitul anilor '50 se introduce gratuitatea manualelor școlare.

Scopul educației în școlile tehnice este doar acela „de a pregăti cadre tehnice medii, necesare producției”⁴⁷. Tipurile de școli tehnice sunt: juridico-administrative, industriale, agricole, comerciale și sanitare. Pentru școlile profesionale legea prevedea organizarea lor pe lângă întreprinderi și aveau un unic scop: de „a pregăti cadre calificate”.⁴⁸ Școlile tehnice și școlile profesionale sunt organizate, conduse, finanțate și administrate de ministerele de resort și nu de Ministerul Învățământului, ele rămân sub autoritatea Ministerului Învățământului numai în ceea ce privește studiile și metodele de învățământ. Prin această lege, școlile normale se transformă în licee pedagogice care rămân sub autoritatea Ministerului Învățământului.

Învățământul superior are ca scop pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul mediu și superior, precum și

⁴⁶ Ministerul Învățământului Public, „Decret Nr. 175 pentru reforma învățământului”, din 2 august 1948, Secția II, art. VI.

⁴⁷ *Ibidem*, art. XII.

⁴⁸ *Ibidem*, art. XIV.

cercetători în diferite ramuri ale științei. Numărul studenților este fixat de către Consiliul de Miniștri, pregătirea universitară fiind astfel controlată și planificată de stat. Legea prevede și „desființarea catedrelor inutile”, „raționalizarea altora” și crearea unor noi. În același spirit, sunt îndepărtați din viața universitară, din viața publică și chiar închiși profesori valoroși și reprezentanți de seamă ai culturii românești.

O altă prevedere era aceea a organizării cursurilor de 2 ani pentru tinerii și adulții care doreau continuarea studiilor, aceste cursuri fiind echivalate cu studiile medii. Legea prevedea, de asemenea, pentru cei ce urmau aceste cursuri, scoaterea lor din procesul de producție și întreținerea lor de către stat pe durata școlarizării, precum și dreptul acestora de a se înscrie la universitate.

Aceeași lege prevede înființarea „serviciului de îndrumare și control” format din inspectori școlari.

Prin legea din 1948, „școala de toate gradele a devenit un instrument al înfăptuirii noii orânduiri sociale; acestei școli îi revenea, prin lege, sarcina educării comuniste a tinerei generații”⁴⁹.

Ulterior, apar și alte modificări cum ar fi sistemul de notare de la 1 la 5, după modelul sovietic, împărțirea anului în pătrare și sunt traduse numeroase manuale școlare din limba rusă în limba română și folosite ca atare.

Urmând modelul sovietic al școlii de 10 ani, se reduce durata învățământului la 11 ani, în 1948, și la 10 ani, în 1951. Această reducere a afectat conținutul învățământului,

⁴⁹ Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 315.

restrângându-l foarte mult și denaturându-l prin exagerarea rolului și importanței mișcării comuniste și muncitorești în viața țării.

Asupra deciziei micșorării duratei învățământului se revine în 1956, prelungindu-se cu un an, și tot acum se hotărăște renunțarea la educația separată a fetelor și băieților, școlile devenind mixte.

În 1968, este votată o nouă lege care păstrează caracteristicile învățământului formulate în 1948, dar introduce unele reglementări noi. Scopul învățământului se circumscrie pe coordonatele culturii generale și durata învățământului obligatoriu se fixează la 10 ani. Este prezentă în lege ideea dezvoltării învățământului în legătură cu progresele științei și nevoile economice ale societății.

Legea stabilește în mod clar atribuțiile cadrelor didactice în legătură cu educarea tinerei generații în spiritul materialist dialectic, respectiv marxist în chiar articolul 2 al legii arătând, prin asta, importanța pe care regimul o va da de aici în colo acestui tip de educație. Legea prevede, de asemenea, caracterul unitar al învățământului, același pe întreg teritoriul și stipulează condițiile de desfășurare a învățământului pentru „naționalitățile conlocuitoare”.

Sunt prevăzute burse de studii pentru elevi și studenți prin sistemul burselor de stat prin care legea asigura „dreptul la învățătură”.

Tot aici este afirmată obligația statului de a asigura locuri de muncă pentru absolvenți (art. 11).

Legea amintește rolul organizațiilor de tineret și al organizațiilor studențești și de elevi și se recomandă colaborarea școlii cu aceste organizații care, potrivit statutelor

lor, trebuiau să realizeze educația civică și morală a elevilor și tinerilor. Aceste organizații erau însă înregimentate politic, ele aveau datoria de a promova politica statului în activitatea lor, așa încât educația civică era de fapt ideologie, iar cea morală se reducea conformismul față de principiile ideologice. Școala devine un promotor activ al acestor organizații.

Prin legea din 1968, liceele se împart în licee de cultură generală și licee de specialitate, licee cu cursuri de zi și cursuri serale sau fără frecvență. Sunt înființate școlile postliceale de 1 sau 2 ani în vederea pregătirii absolvenților de licee de cultură generală pentru practicarea unei profesii tehnice sau social-culturale. Crește numărul școlilor generale și liceelor, precum și numărul elevilor cuprinși în învățământ, pe de o parte, datorită generalizării învățământului de 10 ani, pe de altă parte, datorită creșterii efective a populației. Ca o formă a colaborării școlii cu familia sunt înființate prin lege comitetele de părinți.

Legea educației și învățământului din 1978 fixează învățământului unele obiective adecvate, dar a căror valoare nu a putut fi practică, ele fiind bulversate de cele politice cu care deseori intrau în contradicție. Elevii trebuiau să-și însușească o cultură generală, dar cultura la care elevii aveau acces era strict controlată, tinerii trebuiau să-și însușească cele mai noi descoperiri ale științei dar contactul cu aceste descoperiri era minimal, iar socialismul științific și concepția materialist-dialectică se dorea a acoperi toate zonele explicative despre lume și viață. Legea conține din ce în ce mai multe referiri la Programul Partidului Comunist Român, program care devine cel care stabilește obiectivele

învățământului. Este din ce în ce mai limpede rolul învățământului de propagator al acestui program și al ideologiei pe care se susținea. Legea are aspectul unui manifest ideologic și cuprinde referiri la „eforturile” statului (crearea de instituții, gratuitatea învățământului etc.), ca și cum școala nu cunoscuse anterior aceste principii, ele fiind exclusiv creația regimului comunist.

Legea cuprinde sublinieri de tipul „statul alocă o parte importantă din mijloacele sale materiale”, „statul garantează dreptul la învățătură” într-o manieră solemnă, și în baza acestor „eforturi” urmează formularea imperativă a cerințelor la adresa elevilor, cadrelor didactice și chiar și părinților, de exemplu: „tineretul școlar și universitar trebuie să învețe”, dar și „să traducă în viață Programul Partidului Comunist Român”. Cadrele didactice „răspund” pentru înfăptuirea politicii partidului și statului.

Învățământul liceal s-a organizat în două trepte, I și II, cu examen de admitere în treapta a II-a de liceu, acolo unde înscrierile depășeau numărul elevilor înscriși. Tot prin această lege se pune în practică principiul integrării învățământului cu cercetarea și producția, fapt ce a adus serioase prejudicii calității învățământului.

În concluzie, în această perioadă, deși a fost serios extinsă baza materială a învățământului (până în anii '80), calitatea sa a avut de suferit, în principal din cauza condițiilor de îndoctrinare politică, dar și din cauza condițiilor sociale, din ce în ce mai dificile, de muncă și viață.

În concluzie, din analiza legislației pe coordonatele ei cele mai importante rezultă că legislația și reforma s-au aflat într-o

relație strânsă de determinare. Fiecare perioadă de reformă a debutat de fapt cu modificări legislative. Modificările legislative s-au împărțit în două categorii: modificări funcționale, care intrau în categoria reglementărilor, adăugirilor sau amendamentelor, și modificări de structură, care defineau axa unor reforme. Fiecare reformă a avut la bază o anumită concepție socială și legislația a reflectat, în bună măsură, concepția socială respectivă, așa cum a fost cazul în reforma lui Spiru Haret. Atunci când reforma nu avea la bază o concepție socială bine definită, așa cum a fost, de exemplu, cea din perioada interbelică, eficiența ei este mult diminuată, iar legislația, chiar dacă există, este inefficientă, așa cum recunoștea Gabrea privitor la eficiența cursurilor superioare primare și a caracterului lor practic.

Perioada totalitară a dispus de unitatea de principii necesară unei concepții/politici sociale, dar din păcate, aceste principii erau subordonate ideologiei, iar aspectele pozitive ale generalizării învățământului, de exemplu, au fost înghițite de deficiențele acumulate pe partea calității învățământului.

A existat o confuzie între reformă și legislație, substituindu-se procesului de reformă, mult mai cuprinzător de altfel, instrumentul de realizare a lui, și anume legea.

Legea în învățământ este doar expresia limitată a unor principii reformatoare, principii care pot fi filosofice, sociale, pedagogice sau economice. Acțiunea reformatoare nu începe cu legislația și, mai ales, nu se încheie cu aceasta.

Legislația în domeniul învățământului ar trebui să aibă originea din câteva aspecte de bază legate de definiția sa ca instrument de implementare și control al unei reforme:

cunoașterea realității sociale și economice de la care se pornește; cunoașterea practicii și culturii școlare la care se referă; consistență și coerență.

În ceea ce privește România, pe parcursul secolului XX, ca o caracteristică se observă o intensificare a proceselor de reformă în consecința schimbărilor istorice și politice. Reformele au însă un pregnant caracter proiectiv, așa încât motivația schimbării nu poate fi rezumată la fapte care s-au consumat deja (unitatea statului, schimbările sociale), este necesară și o perspectivă de viitor, ca vector al schimbării, fapt ce face necesară o politică pe termen lung, care să descrie finalități valide.

6. CRITICA POLITICILOR ȘCOLARE ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

6.1. Viața social-politică a României și influența asupra politicii școlare în perioada aplicării legislației haretiene

După instaurarea regimului politic al monarhiei constituționale parlamentare, în 1866, viața politică a României capătă o relativă stabilitate. În acea perioadă, două partide politice dominau scena politică românească: conservator și liberal, deși din structura acestor mari partide se desprind numeroase fracțiuni, de multe ori fără ca acestea să prezinte un program politic conturat. Schimbările care au intervenit în viața economică și în structura societății românești din ultimi ani ai secolului al XIX-lea se fac simțite în raportul de forțe dintre cele două partide de guvernământ din acea vreme. Partidul Liberal reprezenta interesele burgheziei și câștigă poziții importante în urma dezvoltării economice a țării în direcția industrializării. Partidul Liberal este cel care militează pentru reformele care să susțină România pe acest drum al industrializării și va susține, pe toată perioada existenței sale, crearea de structuri noi instituționale adecvate scopurilor sale, care să-i asigure nu numai ascensiunea, ci și supremația. Partidul Liberal este

apărătorul relațiilor capitaliste, promovează o politică ce sprijinea dezvoltarea economiei naționale, a comerțului, a transporturilor, a sistemului monetar, în general pentru dezvoltarea unei economii moderne.

Partidul Conservator a fost deseori caracterizat drept reacționar, aceasta datorită opoziției sale la reformele propuse de liberali. Partidul Conservator reprezenta marea moșierime și urmărea păstrarea relațiilor de producție existente, iar schimbările să survină lent. În cadrul partidului, aripa „junimistă”, reprezentată de Maiorescu și P. P. Carp, era vocea acelei pături a moșierimii îmburghezite care cerea o evoluție lentă spre capitalism. În această idee, conservatorii afirmau incapacitatea României de a asimila instituții noi și forme noi de organizare, căci ele erau menite a le știrbi din influența socială și politică.

Chiar dacă Partidul Conservator, în perioada interbelică, nu va mai avea influență, ba chiar se va destrăma, ideile sale politice, cu efect asupra educației, au ecou în cultura epocii prin reprezentanții junimiști.

Analizând legislația liberală și conservatoare cu privire la învățământ putem desprinde unele deosebiri și caracteristici. În ceea ce privește concepția liberală asupra formării cetățeanului, ca parte integrantă a procesului de învățământ și rolul ce urma să-l aibă acesta în cadrul societății, se poate desprinde ideea că liberalii vizau spiritul practic, întreprinzător, activ, capabil de inițiativă și pregătit să aducă beneficii statului prin munca sa în industrie, agricultură sau comerț. Astfel, ei se exprimau în favoarea obligativității învățământului universitar, dar și a unei mai mari accesibilități

în învățământul mediu și superior pentru copiii provenind din pătura mijlocie a populației.

Conservatorii urmăreau ca marea masă a populației să fie educată într-o formulă conformistă, oarecum limitată. Pentru conservatori, mobilitatea socială reprezenta un factor de risc, iar educația părea să fie văzută ca un factor determinant al mobilității sociale. Ca urmare, conservatorii căutau să mențină în cea mai mare parte învățământul tradițional, prin care să dea o instrucție elementară țăranimii și să restrângă accesul micii burghezii la școlile de nivel mediu și superior.

În concepția conservatoare, mica burghezie trebuia orientată către învățământul profesional și de meserii. Din aceasta decurge viziunea conservatoare, axată pe restricții și bariere pentru școlile secundare și licee. În același fel se justifică și deosebirea între școala primară rurală și cea urbană, diferență care afecta însuși principiul democratic al egalității.

Prin aceasta era îngreunat accesul fiilor de țărani la școlile teoretice de grad mai ridicat, acestea fiind în general rezervate orașenilor.

Deosebirile de principiu nu se limitau numai la organizarea, scopul și funcționarea școlii primare, ci se extindeau și la celelalte grade și forme de învățământ.

Reprezentanți ai ambelor partide socoteau că învățământul secundar se dezvoltase prea mult pe linia teoretică, ceea ce a dus la un număr excesiv de funcționari, în dauna altor profesii de care se simțea atât de multă nevoie.

Conservatorii susțineau nevoia dezvoltării învățământului profesional, agricol și comercial, pe când liberalii urmăreau,

dimpotrivă, apropierea învățământului secundar de necesitățile moderne ale statului român.

Liceul trebuia să devină, dintr-o școală de teorie clasicizantă, o școală de formare pentru pregătirea tinerilor în diferite ramuri de activitate ale vieții publice, lucru care se realizează prin legea învățământului secundar și universitar din 1898.

Putem observa că atât conservatorii, cât și liberalii au preocupări pentru învățământul profesional. Deosebirea constă în ponderea acordată acestuia și în poziția pe care o au față de liceu.

Ca reprezentant al partidului liberal, Haret a susținut dezvoltarea unitară a școlii și, prin legislația sa, a sprijinit în mod evident tendințele liberale. Cu toate acestea, pentru Spiru Haret activitatea politică propriu-zisă nu era decât un mijloc de împlinire a operei sale în domeniul învățământului. Poziția sa rezervată față de frământările din interiorul partidului arată că el face o diferență clară între politică și politicianism. Haret condamnă politicianismul, dar apreciază politica menită să asigure dezvoltarea țării. El a fost acuzat în epocă de a fi introdus politica în școală, iar răspunsurile sale au cuprins întotdeauna ideea că măsurile ce privesc școala nu pot fi cu totul rupte de politică.

Schimbările de la nivelul educației au avut totdeauna un aspect politic prin determinarea lor istorică și prin efectul lor asupra societății. Din această perspectivă, el îndemna învățătorii la atitudini politice, ceea ce era la vremea respectivă un punct de vedere temerar, care depășea cu mult cadrul liberal. În același spirit, Haret critică Partidul Liberal pentru

poziția sa lipsită de vigoare în ceea ce privește problema agrară. Ceea ce aduce nou Spiru Haret în această problemă este aceea că, spune el, „la realizarea reformei, factorul principal să fie țărănimea însăși, pe care o consider corp activ, inteligent, conștient, în loc de a o trata ca pe un corp inert, după cum a fost ea considerată până acum”¹.

Activitatea de educație a maselor propagată de Spiru Haret avea în vedere instrumentarea socială a agentului social – țăranul – în vederea acțiunii sociale conștiente, raționale. Activitatea lui Haret în vederea accentuării funcțiilor sociale ale învățătorilor în cadrul comunității își are sursa în aceeași idee a instrumentării agentului social în vederea acțiunii sociale raționale. Dorința de a ridica o clasă socială la capacitatea de a opera schimbări la nivelul societății este mai degrabă social-democrată decât liberală, tocmai de aceea activitatea învățătorilor condusă de Haret a fost mult criticată în epocă, iar Haret a fost suspectat până și de dorința de a-și înființa propriul partid dizident din Partidul Liberal. Deși avea numeroși adepți, Haret și-a asigurat adepții că scopurile urmărite de el se pot realiza în interiorul partidului.

Chiar dacă aceste reforme nu se îndeplinesc decât după 1918 și Haret nu pune bazele unui partid țăranesc, mișcarea democrat-liberală condusă de Haret pregătește condițiile ce vor duce la crearea partidului țăranesc condus de Ion Mihalache.

¹ Spiru Haret, *Mecanica socială*, Editura Științifică, București, 1969, p. 33.

6.2. Caracteristicile vieții social-politice și economice în perioada interbelică

Marea Unire din 1918, recunoscută prin tratatele de pace din 1919 și 1920, a creat un cadru favorabil dezvoltării societății românești și a deschis o nouă etapă în evoluția sa. În acest nou cadru istoric s-a accelerat ritmul de dezvoltare și modernizare a societății românești, ceea ce a oferit trăinicie statului național.

Perioada interbelică este, de fapt, intervalul în care are loc **integrarea deplină, social-economică și politică a noilor teritorii unite** și se caracterizează printr-un progres economic real și eficient. În 1921-1923, au loc modificări importante ale structurilor instituționale și economice, exprimate în lărgirea masivă a cadrului vieții social-politice și în mutații în ceea ce privește echilibrul social de forțe.

Pe de altă parte, se accentuează polaritățile și contrastele între majoritatea populației rurale și o pătură restrânsă compusă din elite. Se accentuează fenomene sociale precum corupția, arivismul, conflictele sociale, iar degradarea pozițiilor forțelor conducătoare face loc manifestărilor de extremă stânga și dreapta în societate. După Marea Unire, perioada de până în 1928 este una caracterizată de **refacerea economică după distrugerile provocate de război**. În 1919, producția economică a României înregistra un regres substanțial, reprezentând doar 20-25% din cea înregistrată în 1913. Agricultură se afla, de asemenea, în impas, dintr-un tradițional exportator de cereale, România transformându-se

în importator. Într-o situație foarte grea se afla și sistemul financiar, afectat de inflație și de circulația mai multor monede. Situația economică se îmbunătățește abia începând din 1924, dar progresul este frânat de o nouă perioadă de criză între 1929 și 1933. Dezorganizarea economică a avut în România unele trăsături specifice, datorită importanței agriculturii în ansamblul economiei, a contractării de numeroase împrumuturi și datorită presiunii capitalului străin. Criza a cuprins toate ramurile economice, ducând la scăderea producției, falimentul a numeroase bănci, incapacitatea de plată a salariilor, reducerea investițiilor, închiderea de întreprinderi.

Din 1934 are loc o nouă etapă de dezvoltare economică, impulsionată de măsuri de reorganizare instituțională (fondarea Ministerului Economiei Naționale și Înzestrării Armatei), precum și datorită noilor investiții de capital, a comenzilor de stat, a creșterii participării statului la finanțarea industriei chimice, electrotehnice și textile.

Anul 1938 este considerat un an de vârf al dezvoltării economice, fiind momentul în care România avea unul din cei mai ridicați indici ai producției industriale. Crește venitul național pe cap de locuitor la 110 dolari SUA, superior unor state precum Grecia, Ungaria, Turcia. În consecință, agricultura n-a mai avut un rol decisiv, **economia României în perioada interbelică având un caracter agrar-industrial, cu unele modificări tocmai în sensul atenuării ponderii sectorului agricol în favoarea celui industrial.** Cu toate acestea, înzestrarea tehnică a industriei a fost inegală, ca și repartizarea zonelor industrializate pe arii geografice.

În perioada interbelică are loc o vastă dezbatere privind calea pe care trebuia să meargă societatea românească, vizând economia, alături de politică, și rolul „luptei sociale”. **Între curentele de idei politice cu largă audiență s-au impus neo-liberalismul, țărănismul și marxismul.**

Neo-liberalismul a accentuat rolul industriei, văzând o legătură strânsă între industrializare și modernizare, pe de o parte, și consolidarea independenței politice, pe de alta. Politica lor economică era inspirată de deviza „prin noi înșine” și viza ocrotirea economiei naționale prin consolidarea puterii economice, industriale și financiare a burgheziei. Politica „**prin noi înșine**” nu elimina capitalul străin, ci doar îi limita ponderea, urmărind exploatarea bogățiilor solului și subsolului cu sprijinul predilect al capitalului autohton. Această politică a fost tradusă în viață prin înființarea societăților mixte, prin împrumuturi de stat, prin importuri de mașini și unelte. În același scop au fost adoptate o serie de legi: legea minelor, legea privind comercializarea și controlul întreprinderilor economice ale statului, în 1924, legea pentru stabilizarea monetară în 1929. Neo-liberalismul în politica românească s-a impus datorită unor personalități precum **Ștefan Zeletin, Vintilă Brătianu, I. Gh. Duca.**

Țărănismul a constituit ideologia micilor proprietari agricoli. În viziunea lor, România trebuia să fie un stat agrar, în care dezvoltarea industriei să fie subordonată progresului agriculturii. Politica economică a țărăniștilor a fost aceea a porților deschise, prin care s-a încercat încurajarea capitalului străin, politică ce va fi abandonată oficial în 1932. Între cei care au sprijinit construirea ideologiei țărăniste au fost **Constantin**

Stere, Virgil Madgearu și întemeietorul partidului, Ion Mihalache.

Marxismul, susținut printre alții de **Lucrețiu Pătrășcanu** și **Șerban Voinea**, susținea, de asemenea, importanța industrializării.

Perioadele de criză economică și recesiune (1918–1921, 1929–1933) au produs numeroase scindări în interiorul partidelor, iar perioadele de stabilitate economică (1922–1928, 1934–1937) au produs numeroase regroupări ale forțelor politice. Reforma agrară din 1921 afectează serios conservatorii care dispar de pe scena politică.

Partidul Conservator Progresist reprezenta interesele marilor proprietari de pământuri, era condus de **Alexandru Marghiloman**. Alături de reforma agrară, votul universal decide declinul politic al partidului care nu a obținut niciun loc în Parlament la alegerile din 1922.

Partidul Conservator Democrat era condus de **Tache Ionescu** și reprezenta pe acei conservatori interesați de aspectele noii dezvoltări economice. În 1919 acest partid își schimbă denumirea în **Partidul Democrat** care fuzionează, în 1922, cu **Partidul Național**. **Nicolae Iorga** conducea **Partidul Naționalist Democrat**, care grupa intelectualitatea democratică și mica burghezie, și care se pronunța pentru sprijinul monarhiei. Continuă să activeze și după 1918, iar presa ce reprezenta acest partid era ziarul *Neamul Românesc*.

În urma rivalității cu A. C. Cuza, Iorga se retrage din partid în 1920 și formează **Partidul Naționalist Democrat Creștin**.

În 1923, A. C. Cuza formează **Partidul Liga Apărării Naționale**.

În 1918 ia ființă și partidul generalului (numit mareșal în 1930) **Alexandru Averescu, Liga Poporului**. Partidul avea o susținere largă la nivelul întregii țări și, în timpul guvernării sale, adoptă o serie de măsuri importante cum au fost reforma agrară, unificarea monetară, reforma funciară. În 1925 are loc fuziunea cu Partidul Conservator Progresist și, mai târziu, în 1935, se desprinde gruparea lui **Octavian Goga și Partidul Național Agrar** al cărui organ de presă era ziarul *Țara Noastră*. În același an, partidul lui Goga fuzionează cu Liga Apărării Naționale formând **Partidul Național Creștin**.

În 1918 se constituie **Partidul Țărănesc** reprezentând pătura înstărită de la sate. Organul de presă era ziarul *Țara Nouă* și apoi *Aurora*. Printre lideri, alături de Virgil Madgearu, pot fi amintiți Constantin Stere și Pantelimon Halippa.

Partidul Național Român din Transilvania, printre ai cărui lideri trebuie să-i menționăm pe **Alexandru Vaida-Voievod, Ștefan Cicio Pop, Vasile Goldiș**, concretizează în 1926 tratativele duse încă din 1924, iar prin fuziunea cu Partidul Țărănesc formează **Partidul Național Țărănesc** al cărui organ de presă era ziarul *Dreptatea*.

Partidul Național Liberal a dezvoltat teoria „liberalismului politic” prin care se susținea că burghezia juca rolul de conducere, iar societatea urma să se organizeze pe baza „armoniei” și „echilibrului” social. Presa reprezentativă pentru partid a fost ziarul *Viitorul*.

Reformele de după război au fost susținute cu putere de acest puternic partid care a dat substanță structurii institu-

țional-democratice a României. Sub conducerea lui Ion I. C. Brătianu, apoi a lui Vintilă Brătianu, I. Gh. Duca, Constantin (Dinu) I. C. Brătianu, liberalii capătă din ce în ce mai multă putere politică, fapt ce a așezat partidul pe poziții de rivalitate chiar cu Casa Regală. După moartea lui Ion I. C. Brătianu, în 1927, Vintilă Brătianu devine liderul partidului și, în 1930, el acceptă, în numele partidului său, Restaurația carlistă. În urma confruntărilor cu Casa Regală, partidul pierde din putere și, cu sprijinul acesteia, au loc numeroase sciziuni în partid. Se desprinde, în 1930, gruparea lui **Constantin Argetoianu** care formează doi ani mai târziu **Uniunea Agrară**, uniune care susținea politica lui Carol al II-lea.

Nici **Partidul Țărănesc** nu a fost scutit de frământări și divergențe. A fost la guvernare în perioada crizei economice și s-a confruntat cu grave probleme. Pe lângă aceasta, Carol al II-lea purta o politică de scindare a partidelor de guvernământ, așa încât, prin numirea lui Vaida-Voievod, în 1933, în funcția de prim-ministru, el trece peste uzanțele parlamentare care cereau numirea în funcție a șefului de partid care era Iuliu Maniu. Prin aceasta divergențele dintre cei doi oameni politici se accentuează, sfârșind cu plecarea din partid a lui Vaida-Voievod, în 1935. Se conturează astfel trei orientări în partid: una care cerea intensificarea luptei pentru menținerea regimului democratic, condusă de Nicolae Lupu, alta condusă de Iuliu Maniu, care aprecia ca principal pericol politica autoritară carlistă și pentru a i se opune era dispus la colaborări chiar și cu Garda de Fier, a treia condusă de **Armand Călinescu**, care se apropia de politica regală și se opunea intrării în viața politică a mișcării de extremă dreaptă.

Mișcarea socialistă trece, de asemenea, prin numeroase frământări generate de tendința unor lideri de a acționa sub influența revoluției bolșevice din Rusia anului 1917. Se înființează acum mai multe partide printre care Partidul Socialist al Muncitorilor din România, Partidul Socialist Independent, Partidul Socialist Unitar etc. Aceste partide au însă un rol restrâns în viața politică. În același timp, organizațiile de extrema stângă concurează mișcarea socialistă pentru controlul sindicatelor. Extrema dreaptă are și ea o ascensiune importantă în această perioadă. Liga Apărării Naționale era în fapt o organizație paramilitară, care lupta pentru alianța cu Italia fascistă. Din L.A.N.C. se desprinde gruparea lui Corneliu Zelea Codreanu care înființează „Legiunea Arhanghelului Mihail”.

Mișcarea legionară a promovat o politică a terorii și asasinatelor, promovând segregaționismul și guvernarea dictatorială.

6.3. Politica școlară – domeniu de reflecție în perioada interbelică

Politica școlară, așa cum spunea **Constantin Narly**, este în primul rând o ramură a politicii. El face diferența între **politica școlară teoretică și politica școlară practică**. Politica școlară teoretică ar trebui să se ocupe, în viziunea lui Narly, cu studiul sistemului de învățământ și al locului pe care acesta îl ocupă în organizarea generală a statului. „Ea se va ocupa cu legile, regulamentele și în genere cu orânduirile privitoare la

organizația școlară existentă.”² Politica școlară are rolul de a studia tendințele de modificare a stării existente reflectate în problemele de organizare a învățământului. Din punctul de vedere al lui Narly, politica școlară trebuia să fie subordonată idealului pedagogic, „care domină întreaga preocupare pedagogică”³.

Politica școlară practică ar trebui să urmeze sugestiile oferite de știința politică „în ramura ei specială a teoriei politicii școlare”. Dacă știința politicii unui stat este încă în formare, așa cum se înțelegea a fi cazul României interbelice, atunci cu atât mai mult, este limpede că politica școlară încă nu este constituită.

I.I. Gabrea apreciază că sunt două elementele unei reforme: „unele de ordin ideologic, doctrinar, teoretic”, iar altele „constituie elementele de circumstanță: adică cele particulare fiecărei țări”⁴. Pentru ca o reformă să fie eficientă este necesar acordul între orientarea ideologică și elementele circumstanțiale, iar atunci când acest acord este realizat, consideră Gabrea, se realizează în fapt o bună politică școlară pentru că, explică el, „politica nu este altceva decât acordul principiilor cu datele momentului”.

Atât Gabrea, cât și Narly sunt de părere că politica școlară ar trebui să fie mai puțin la nivelul „vocației” sau „intuiției” unor conducători sau legislatori și mai mult la nivelul cercetărilor și teoriilor în domeniu. Narly considera că

² Constantin Narly, *Pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 96.

³ *Ibidem*.

⁴ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 4.

partidele politice au interese diametral opuse, care de multe ori se regăsesc în politica școlară, interese care atrag schimbări într-un domeniu în care e nevoie de continuitate.

Într-o manieră fermă, Narly apreciază că: „Această stare de lucruri poate fi primejdioasă pentru educație și prin ea poate avea repercusiuni nefaste asupra civilizației și culturii.”⁵ O incursiune istorică ne arată, consideră Narly, de asemenea, că statele parlamentare sunt mai expuse decât statele despotice din trecut la devierea de la idealul pedagogic. Ideea emancipării educației de sub autoritatea statului nu era nouă, dar devine mai stringentă, crede Narly, cu cât într-un timp foarte scurt se succed la guvernare partide care au ideologii opuse și ascultă de aceste ideologii conducând învățământul, conform ideologiei specifice, pentru o vreme într-un sens și apoi în celălalt.

Ca urmare, pedagogia ar avea misiunea „să prevină și să împiedice asemenea incursiuni periculoase ale politicii practice în învățământ” și politica școlară să fie ferită de politicianism, căci, afirma pedagogul, **știința politicii și mai ales politica practică „au mai mult de luat de la pedagogie decât pedagogia de la ele”**⁶.

Poziția lui Narly este cu atât mai interesantă cu cât el pleacă de la analiza conștiinței apartenenței la națiune și conștiința apartenenței la umanitate arătând că rolul școlii este tocmai acela de a le trata în echilibru și armonie, fără a permite prevalența uneia în detrimentul alteia, căci, spune el, în

⁵ *Ibidem*, p. 95.

⁶ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 95.

contextul comentării ideii unei Europe unite „va veni timpul și pentru conștiința apartinerii la omenire, fără ca prin aceasta conștiința națională să fie prejudiciată, ci dimpotrivă, promovată”. Ideea era una a devenirii pe axa ce duce de la individ la națiune și umanitate.

În acest context, statul cu superioritatea forței sale de constrângere manifestată prin lege și puterea sa financiară își revendică dreptul unei intervenții determinante. Narly consideră că odată ce i se cere statului să garanteze pentru bunul mers al vieții publice este firesc să aibă dreptul de a interveni în educație. Din punctul lui de vedere însă, **statul** trebuie să joace un rol de **arbitru** în repartizarea gradului de influență a forțelor spirituale ce-l definesc și de **organizator** al educației în raport cu contextul obiectiv în care se desfășoară educația. Scopul statului devine promovarea forțelor pe care le organizează și guvernează, și de aici se înțelege că politica școlară nu trebuie să fie o consecință a nevoii de putere.

Rolul pedagogiei este considerat de Narly a fi printre factorii determinanți ai politicii educației, dar în același timp, pedagogia ar trebui să joace, în concepția lui Narly, și un rol de putere în această ecuație.

Comunitatea organizată de stat are anumite așteptări din partea statului, precizează Narly, iar statul trece în seama sa o mulțime de drepturi ale factorilor interesați în educație pentru că acești factori, datorită așteptărilor pe care le au, speră în bunăvoința statului și lasă îndatoririle lor în seama lui. Acest fenomen este explicat de Narly prin **tendința de etatizare** a educației.

Învățământul românesc a avut și are un caracter de stat așa cum se poate observa din analiza legislației, unde am menționat **caracterul public al învățământului în România**. Prin caracterul public al învățământului se înțelege, în general, pe de o parte, garantarea accesului la educație de către stat, iar pe de altă parte, susținerea acestei garanții prin gratuitatea și obligativitatea învățământului. Astfel tendințele de etatizare a educației sunt cu atât mai evidente și mai pregnante. Deși consideră că a depășit ideile lui Herbart și altor pedagogi despre limitarea intervenției statului în educație, după care statul ar avea datoria de a asigura întreținerea și materialul necesar educației, dar educația să fie realizată de educator, Narly se află tot în preajma acestor idei atunci când afirmă că statul este un mijloc, nu un scop, astfel încât educația ar trebui sprijinită de stat în postura sa de „ocrotitor și promotor al națiunii”⁷. Statul ar trebui, în viziunea lui Narly, să cuprindă și să reprezinte toate forțele din interiorul său și mai ales nu ar trebui să se confunde cu una din tendințe sau forțe.

Narly atrage atenția asupra identificării statului cu guvernele de o coloratură politică sau alta și cu faptul că acestea tind să modifice sistemul de învățământ în consecința politicii lor, fapt real și de o mare actualitate.

Soluția întrevăzută de Narly în 1938, dacă luăm ca reper anul apariției la Editura Cultura românească din București a lucrării *Pedagogia generală*, este foarte contemporană: „(...) față de deasa schimbare a guvernelor, statul are nevoie absolută de un corp de funcționari permanenți, cu o pregătire ce

⁷ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 501.

contrabalansează lipsa de pregătire specială a oamenilor politici”.

Această soluție este contemporană pentru că se referă la substanța unei reforme ce are loc sau este pe cale de a începe în România de astăzi, reformă instituțională care se referă la formarea și păstrarea aparatului administrativ și decelarea influenței schimbării politice de schimbarea administrativă. În fapt, este vorba de ceea ce spunea Narly, și anume formarea unor funcționari competenți care să facă munca de administrare a sistemului, funcționari care să nu depindă de schimbarea politică.

Narly face apoi o ordonare a problemelor pe care statul trebuie să le aibă în vedere atunci când vine vorba de învățământ: problema obligativității școlare și a culturii generale, problema selecției și îndrumării profesionale și problema selectării elitei. Aceste probleme ar circumscrie, de fapt, problemele politicii școlare.

Dacă la Constantin Kirițescu problema îndrumării școlare era aceea a îndrumării elevilor și către alte școli decât cele teoretice și era vorba despre planificarea școlară, pentru Narly selecția nu este altceva decât o cât mai exactă cunoaștere și îndrumare a elevilor conform cu aptitudinile lor. Astfel, chiar dacă o parte importantă a politicii școlare se descrie a fi îndrumarea profesională, avem deja în epocă cel puțin două perspective: una care se referă la îndrumarea elevilor ținând cont de nevoile statului și alta se referă la îndrumarea elevilor potrivit vocației lor.

În ceea ce privește selecția elitei, despre care vorbește Narly, trebuie să precizăm că este vorba de o elită a valorilor

care se cere a fi recrutată și din rândul păturilor care nu au posibilitățile materiale necesare pentru a urma școli superioare. Această selecție este o îndatorire a statului considera Narly, nu în spirit caritabil, ci tocmai pentru a-și întregi elitele și a le cultiva. Se înțelege aici că Narly nu vorbește de elite privilegiate, ci de acei copii dotați, cu aptitudini superioare, pe care statul are datoria de a-i recruta din rândul tuturor păturilor sociale.

Obligativitatea învățământului și cultura generală sunt strâns legate în viziunea lui Narly, statul având obligația de a oferi, pentru primii ani de școală, nu numai știință de carte, ci elemente de cultură care să lărgescă perspectiva de aplicație a propriilor aptitudini ale individului.

Pentru Narly, statul ar trebui să fie garantul unor drepturi ale individului. Din perspectiva sa, progresul societății este asigurat de desăvârșirea individului în propria vocație.

Politica școlară se descrie astfel pe coordonatele problemelor de **organizare și organizație**, în care problemele de **organizație** sunt cele referitoare la instituțiile de învățământ (structura învățământului, categorii de școli, programe pe de o parte și administrația școlară în care se înscriu conducerea, controlul, dotarea și corpul didactic), iar problemele de **organizare** sunt cele privind evoluția instituțiilor sub influența pozițiilor ocupate de forțele aflate în joc.

Realitatea despre organizație, spune Narly, așadar realitatea despre instituțiile educației, nu o putem afla din studiu legislației decât pentru a ne forma o privire generală, căci au fost, spune el, multe exemple în care legea, deși bine

intenționată, nu a fost respectată și atunci nu spiritul ei caracterizează realitatea, ci „contactul viu cu școlile”⁸.

Narly folosește pentru exemplificare alături de opinia similară și datele oferite de I. I. Gabrea în studiul *Școala românească*, apărut în 1933. Mult mai aplicată este poziția lui Gabrea care arată că realitatea unui sistem de învățământ nu poate fi controlată decât cu sprijinul datelor despre realitate, date statistice. Narly a recunoscut necesitatea cunoașterii realității de la care se pornește în construirea unei politici școlare și, în același spirit cu Gabrea și Gusti, propune și o metodă științifică de cunoaștere – cea statistică. Indiferent de metoda pe care o propun (statistică sau monografică), ei afirmă necesitatea măsurării realității de la care se pornește, iar măsurarea este primul pas în abordarea științifică.

Cercetarea statistică, spune Narly, „a numărului și a răspândirii diferitelor categorii de școli duce la o controlare din cele mai elocvente a sincerității legislației, a adâncimii operei de organizare școlară și, ca atare, constituie o întregire dintre cele mai utile pentru studiul scopurilor ce diversifică structura școlară, ca și pentru unitatea ce le caracterizează față de un scop suprem”⁹.

Studiul statistic are pentru Gabrea, dar și pentru Narly, un rol important în politica educației, așadar datele despre realitate sunt cele de la care se pornește și sunt cele care justifică și îndreaptă procesul schimbării.

⁸ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 509.

⁹ I. I. Gabrea, *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932, p. 509.

Pe de altă parte, Narly arată cum datele statistice sunt cele care pot demonstra validitatea unei legi, ceea ce presupune că vede și funcția de control pe care realitatea o oferă legiutorului. Așa încât ideea devine: a pleca de la realitate în construirea unei politici școlare și a-i controla eficiența prin măsurarea modificării realizate, idee cât se poate de contemporană privitor la evaluarea reformelor.

Ceea ce consideră Narly important în **studiul structurii școlare** este modul de funcționare, gradul de corespondență cu trebuințele epocii, legătura acestora cu cultura. În consecință, se cere a se analiza concentrarea pe o direcție a materialelor predate. Principiul concentrării¹⁰ în analiza programelor, corelat cu autonomia pedagogică, face diferența între o programă constituită prin înșirare de obiecte și una călăuzită de un fir director, de o anume tendință. Această tendință se regăsește la nivelul scopului enunțat prin lege pentru tipul de școală respectiv. Scopul enunțat în lege trebuie să fie regăsit în spiritul construirii programei de învățământ și acesta să se poată decela și regăsi în spiritul și idealul epocii respective.

La fel de important ca studiul programei este și **studiul administrației** care arată gradul de implicare a statului în susținerea învățământului – dacă localurile, materialele didactice, profesorii sunt finanțate de stat sau la finanțarea acestora mai participă și alți factori interesați în educație.

Privitor la studiul administrației școlare, Narly consideră necesară aprecierea **exercitării administrației**: centralizat sau

¹⁰ *Ibidem.*

descentralizat, remarcând legătura între exercitarea administrației și gradul de coeziune națională a statului.

O altă distincție prețioasă pe care o face Narly este aceea între **autonomia administrativă și cea pedagogică**. Autonomia și lipsa ei sunt, de asemenea, indicatori ai politicii școlare a unui stat și se pune problema dacă limitarea autonomiei este realizată de către stat în ideea limitării abuzurilor sau statul, prevalându-se de acest aspect, înlătură orice autonomie.

În ceea ce privește problemele de organizare, cele referitoare la manifestarea instituțiilor sub influența pozițiilor ocupate de forțele care sunt interesate de educație, Narly subliniază aici tensiunea din procesul de dezvoltare pe dimensiunea luptei între nou și vechi, între tradiție și inovație.

Lupta între tradiție și inovație se concretizează în raportul între lege, programă de învățământ și practica pedagogică. Narly consideră că legea poate stipula scopuri generoase, dar programa și alcătuirea ei să fie departe de a păstra spiritul acestor scopuri, iar dacă programa respectă ideea conținută în lege, un alt factor ce poate perverti scopul este practica pedagogică, felul în care sunt transpuse în viață elementele din programă. Aceste afirmații sunt cu atât mai valoroase cu cât ele răspund unor dese interpelări ale situației învățământului în epocă, interpelări care, de multe ori, puneau problema în felul următor: cum se întâmplă că o legislație cu prevederi din cele mai pozitive rămâne de multe ori neîndeplinită?

Narly dă exemplul școlii primare, unde programa analitică din 1925 prevedea 2 ore pe săptămână pentru lucrul manual constând în modelaj. Ideea introducerii lucrului

manual era în sine pozitivă, dar ea se realiza în forma modelajului care nu răspundea cerințelor reale ale programei¹¹, care prevedea, pe lângă ideea îndrumării în ocupații manuale, și aceea a unei practici într-o meserie pe care elevul să o poată alege mai târziu.

În urma acestei analize, Narly arată importanța studiului complex al procesului de învățământ și rafinata analiză necesară pentru decelarea tendințelor de politică școlară. Pe de altă parte, Narly sugerează o atentă monitorizare a procesului instructiv-educativ pe toată perioada implementării unei reforme. Nu numai construirea obiectivă și oportună a unei legi este importantă, ci și toți pașii următori acesteia, până și maniera de aplicare a obiectivelor ei în clasa de elevi contează, pentru ca legea sau reforma să îndeplinească cu adevărat ceea ce și-a propus.

Un alt pedagog preocupat de politica școlară a fost **I. I. Gabrea**. El considera că o înțelegere corectă a frământărilor prin care trece școala nu poate veni decât dintr-o cunoaștere și o apreciere de ansamblu, pe o perioadă de timp cât mai îndelungată, pentru că în domeniul învățământului și educației înlănțuirile între cauze și efecte se fac în intervale lungi de timp. În partea a doua a lucrării **Școala românească**, apărută în 1933, pe care o citează de altfel și Narly, Gabrea face critica politicii școlare a vremii și propune unele soluții. El pleacă de la identificarea unor criterii de apreciere a unui sistem școlar.

¹¹ Programă analitică a învățământului primar, decret regal no. 2244 din 25 iunie 1925, Ministerul Instrucțiunii, Imprimeria Statului, București, 1925.

Primul criteriu este cel al „**solidarității sociale**”¹² prin care se înțelege determinarea întregului asupra părților. În educație, acest principiu se aplică la nivelul politicii sale prin aceea că decizia înființării unei școli oricât de neînsemnată este una care privește politica școlară generală, iară nu pe cea locală.

Un alt criteriu ce decurge din primul este cel al „**organizării sociale**”¹³. Acest principiu se referă la includerea educației în sistemul social.

Ultimul principiu identificat de Gabrea este cel al „**corespondenței cu structura vieții sociale**”¹⁴ și se referă la unicitatea fiecărui sistem de educație, el fiind produsul vieții sociale în care se dezvoltă.

În conformitate cu aceste criterii, considera Gabrea, se cuvine a analiza sistemele școlare care, după cum afirmă el, trebuie apreciate în raport cu structura societății în care funcționează.

Din punctul său de vedere, structura societății este mai întâi oglindită de procente care împart populația după mediul de viață: rural, urban. În concluzie, dacă populația majoritară locuiește la sat se cuvine să oferim o structură adecvată școlii printr-o politică școlară care să țină seamă de acest lucru. Extrapolând în interpretare aceste date, Gabrea afirmă că România este un stat agrar, că economia era bazată pe agricultură.

¹² I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 71.

¹³ Ibidem, p. 72.

¹⁴ Ibidem.

Tot din datele epocii reiese însă că România avea, pe de altă parte, ramuri industriale dezvoltate și altele noi ce se dezvoltau chiar atunci, că România era un stat cu o industrie ce contribuia cu 30,8% la crearea venitului național (față de 48,5% în 1993, în condițiile în care producția agricolă reprezenta 18,2%¹⁵), indicele producției industriale în 1938 fiind de 133% față de 1937, România fiind din acest punct de vedere în fruntea statelor balcanice¹⁶ (în 1993, acest indice a fost de 104,8%). Economia României era preponderent agrară, iar tendința de dezvoltare era spre industrializare.

Gabrea considera că este nevoie de un sistem școlar bazat pe învățământul primar generalizat, de un învățământ practic agricol, de meserii, profesional, comercial, mult mai dezvoltat decât cel teoretic, și de un învățământ superior în care tinerii să primească pregătirea de care este nevoie pentru principalele ramuri de activitate socială (academii sau institute agronomice, academii industriale sau comerciale, facultăți de medicină). El consideră necesară raportarea sistemului școlar la structura societății, raport fără de care s-ar continua un dezechilibru care pune în pericol întreaga societate.

Gabrea apreciază că școlile, așa cum se aflau ele în perioada la care se referă, „funcționează fără nici o orientare”¹⁷. El consideră, spre deosebire de Narly, că rolul

¹⁵ *Anuarul statistic al României – 1995*, Comisia Națională pentru Statistică, Editura Metropolis, 1996.

¹⁶ Ioan Scurtu, *Contribuții privind viața politică din România*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.

¹⁷ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 74.

statului ar trebui să fie acela de coordonator și „diriguitor” în orientarea tinerilor spre diferite școli.

Dacă Narly considera că orientarea tinerilor trebuie realizată de către profesioniști, în consonanță cu vocația elevilor, iar rolul statului era acela de a susține material procesul de orientare, Gabrea consideră că statul este cel care ar trebui să înlesnească tinerilor găsirea unui loc de muncă și să intervină în orientarea lor. Intervenția trebuia să plece de la cunoașterea sigură a numărului de copii școlari, de la asigurarea frecvenței, pentru ca apoi, examinând nevoile prezente și posibilitățile de viitor ale ramurilor de activitate din stat, ar trebui să stabilească un număr limită al categoriilor de școli și de elevi școlarizați în ele.

În acest fel se exercită, crede Gabrea, rolul regulator al statului, prin Ministerul Educației Naționale și se constituie politica școlară „precisă, întemeiată pe realități și luminată de prevedere”¹⁸.

Gabrea considera că un indicator valid pentru aprecierea politicii școlare este procentul alocat de la bugetul de stat pentru educație. Citând *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*, Geneve, 1933, arată că SUA afectau 25,47% din bugetul total, Olanda – 25%, Bavaria – 24,5%, Bulgaria – 15%, Polonia – 14,3%, în timp ce România aloca 18% în 1931, însă media procentului din buget alocat pe o perioadă de 11 ani era doar de 12,5%. El apreciază că politica școlară a statului este defectuoasă atât timp cât România se înscria, în 1933, pe primul loc în Europa în ierarhia analfabetismului.

¹⁸ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 75.

Un alt indicator al politicii școlare, reprezentând grija statului pentru generalizarea și obligativitatea învățământului primar, este frecvența școlară, care era în România, la vremea respectivă, de 59,8%, față de 100% în Cehoslovacia sau de 95% în Ungaria.

O cauză principală a discordanței dintre sistemul școlar și structura vieții sociale este că învățământul practic este foarte slab reprezentat. Raportul dintre școlile teoretice și practice se înscrie ca un alt indicator al politicii școlare și, după părerea lui Gabrea, este hotărâtor pentru valoarea întregului sistem școlar în raport cu structura vieții sociale.

Citând același anuar publicat la Geneva, Gabrea arată că, în Ungaria, școlile teoretice reprezentau 18% din totalul școlilor, în Olanda – 25,9%, iar în Belgia – 23,3%. În România, numărul acestor școli reprezenta 75,1% din total! El spune mai departe că, în România, doar 9,1% din toți copiii înscriși în școlile primare trec în școlile teoretice și numai 2,7% în școlile practice. Cauza evitării școlilor practice de către elevi, considera Gabrea, era „o falsă concepție despre valoarea muncii manuale”¹⁹, pe de o parte, și pe de altă parte, cauza se afla și în slaba înțelegere pe care conducătorii politicii școlare o aveau cu privire la rostul școlilor practice.

Un alt aspect important, consideră Gabrea, este cel al repetenției. Din moment ce școala primară obligatorie lasă peste 30% din copii repetenți²⁰, el consideră că școala se face vinovată de risipirea unui însemnat „capital uman”. Această

¹⁹ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 82.

²⁰ *Ibidem*, p. 87.

situație se cuvenea a fi remediată, din perspectiva sa, printr-o serioasă pregătire pedagogică și psihologică a corpului didactic. Un procent atât de însemnat de repetenți, considera pedagogul, se datorează lipsei de metode pedagogice și a pregătirii psihologice a cadrelor didactice. Repetenția, de asemenea, avea efecte asupra frecvenței elevilor. Măsurile care se impuneau erau: perfecționarea cadrelor didactice și controlul învățământului, măsuri ce ar fi dus la o mai bună utilizare a „capitalului uman”.

Repetenția – efectul frecvenței slabe – putea avea și alte cauze decât slaba pregătire a personalului didactic, cauze precum sărăcia populației sau atitudinea față de școală.

Gabrea considera că dacă societatea solicită statului eforturi în susținerea învățământului, atunci statul ar trebui să asigure un control riguros al învățământului.

Esențială în politica școlară, **continuitatea** are la Gabrea înțelesul de unitate în principiile reformatoare pentru că, așa cum „pomul care-și schimbă în fiecare primăvară palanul vieții nu rodește niciodată”²¹, în același fel școala românească nu va avea roade dacă nu se va conduce pe baza unui „plan de activitate de lungă durată”²².

În finalul studiului său privind școala românească și politica ei, Gabrea arată că, pe de o parte, discontinuitatea care împiedica dezvoltarea școlii se datora diferențelor mari în perspectiva pe care partidele politice o aveau asupra manierei în care trebuie să se dezvolte educația și, pe de altă parte, diferențele se datorau faptului că, cel mai adesea, „gândirea

²¹ *Ibidem*, p. 99.

²² *Ibidem*.

reformatoare nu se exercită asupra acelorași piese informative”²³. Tocmai din acest ultim motiv, Gabrea oferă studiului său o motivație practică, aceea de a sluji ca bază de apropiere între intențiile de acordare a școlii românești cu structura societății.

În concluzie, Gabrea credea cu tărie în fundamentarea politicii școlare pe datele realității, date pe care le oferea statistica școlară. Gabrea are dreptate când afirmă necesitatea fundamentării deciziilor de politică școlară pe date statistice, ceea ce omite el este că nu numai culegerea lor și exprimarea lor este importantă, ci și interpretarea lor, și aici intervine perspectiva de analiză.

Fundamentarea deciziilor pe datele concrete ale realității este principiul pe care îl susține și **Dimitrie Gusti**: „una din primele griji pe care le-am avut când am luat conducerea departamentului a fost de a putea dobândi pentru minister, ca și pentru toată lumea, informația exactă, care trebuie să stea la baza oricărei măsuri pedagogice ori administrative și care lipsea”²⁴.

În conferința ținută la 28 august 1933, cu prilejul deschiderii cursurilor de perfecționare pentru profesorii de la școlile profesionale, conferință cu titlul „Politica școlară în cadrul statului cultural”, Dimitrie Gusti susține ideea reformei unitare și necesitatea de a înnoi toate gradele de învățământ în consonanță cu aceeași politică școlară. Gusti, ca și Gabrea, se

²³ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 66.

²⁴ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 134.

arată împotriva schimbării politicii școlare odată cu schimbarea formei de guvernământ – „imediat cum survine o modificare a formei de guvernământ într-un stat, acesta caută să se consolideze printr-o modificare a învățământului respectiv”²⁵.

Sistemele de învățământ, spune el, sunt în viața socială ceea ce este ereditatea în viața biologică, pentru că numai în acest fel valorile sociale și valorile spirituale, trecând din generație în generație, devin perene. Prin aceste valori sociale, școala de toate gradele creează unitatea spirituală între membrii care formează o națiune, și aceste valori transmise prin intermediul sistemelor școlare sunt cele în care se socializează indivizii și se încadrează în viața socială și națională.

Gusti arată că statul modern „urmărește din ce în ce mai mult o democrație reală”, „alcătuită din două elemente componente: din producători și administratori”. Adevărata problemă a vieții de stat contemporane, spune el, este valoarea producției și administrarea ei, motiv pentru care concepția administrației nu mai este o simplă rutină, ci devine „o a doua magistratură”, care are calitatea de a îndruma și de a crea căi de viață socială, are rostul organizării vieții sociale însăși.

În această concepție, Dimitrie Gusti se întâlnește cu Narly, accentuând ideea unui stat cu o componentă administrativă eficientă și competentă. Amândoi văd politicianismul ca fiind principalul vinovat de starea în care se afla școala românească la vremea respectivă.

²⁵ *Ibidem*, p. 130.

Întâlnim și la Gusti, ca și la Narly, aceeași preocupare de a stabili rolul statului în viața socială și, mai precis, în descrierea politicii școlare. Se poate observa la amândoi tendința de a idealiza acest rol, de a atribui statului un rol principal și de a încerca separarea între ceea ce însemna o guvernare sau alta și statul în sine.

Această viziune despre stat, cu rădăcini în epoca iluministă, atunci când statul se opunea, prin valențele sale democratice, monarhiei absolutiste și discreționare, era translată într-o societate în care statul trebuia să se opună, prin valențele și forța sa democratică, politicianismului, respectiv tendinței guvernanților de a modifica de o manieră discreționară viața socială, în conformitate cu interesele unui grup, chiar dacă majoritar, pe care îl reprezintă, în detrimentul intereselor generale.

Politica școlară, considera Gusti, trebuia să pornească de la realitatea complexă care este națiunea, oferind astfel învățământului un caracter național. Națiunea, ca realitate complexă, este constituită din mai multe cercuri sociale – regiunile. Regiunile sunt caracterizate de o unitate interioară datorată trăsăturilor specifice și, în consecință, consideră el, acestea au dreptul la dezvoltarea unei vieți sociale, economice și culturale specifice și, de asemenea, ele au dreptul să desfășoare educația și învățământul înăuntrul lor, conform acestei specificități.

Politica școlară însă este numai o ramură, chiar dacă importantă, a politicii culturii unui stat. Politica culturii cuprinde înăuntrul ei problematica educației. Ea se descrie pe două coordonate fundamentale: pe de o parte, creația

științifică, literară, artistică, iar pe de altă parte, „cultura poporului, a celorlalte milioane de oameni, care au ieșit din școală și alcătuiesc societatea productivă, cu toate căutările, sovăielile și entuziasmurile ei”²⁶.

Organizarea culturii cuprinde în fapt o modificare de perspectivă asupra politicii școlare. Concepția despre cultură a lui Dimitrie Gusti, „cultură care nu este numai intelectuală”, înseamnă „schimbări de condiții sociale: cultura sănătății – învățătura de a face baie și de a se îngriji de sănătate, igiena proprie și a satului; cultura morală, căutând să scoată din sufletul țaranului tot ce este superstiție tragică, și (...) cultura muncii economice, prin organizarea unei gospodării sănătoase; și cultura împodobirii minții prin lecturi (...). Toate aceste trei preocupări merg mână în mână și alcătuiesc componentele necesare ale unei culturi totale”²⁷.

Prin această organizare culturală, Gusti considera că școala va fi sprijinită în dezvoltarea ei și în atingerea scopurilor fixate. Pentru a întări ideea sa despre politica culturală, propune schimbarea titulaturii Ministerului Instrucției, Cultelor și Artelor în „Minister al Culturii și Educației Naționale”.

Cultura poporului este de mare importanță pentru națiune, ea având rostul de a stimula conștiința de sine a națiunii și, în același timp, este importantă și pentru stat, prin aceea că statul nu se poate susține decât prin cultură: „numai

²⁶ Dimitrie Gusti, *Opere*, vol. III, Editura Academiei R.S.R., București, 1970, p. 262.

²⁷ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 146.

prin școală și cultură statul își poate forma cetățeni gospodari, elita și șefii sociali și elita politică, adică conducătorii de stat”²⁸. În condițiile în care națiunea este creatoare de valori economice și spirituale, precum și culturale, atunci statului îi revine sarcina de a organiza și apăra „valorile culturale și economice ce se găsesc în mijlocul nației, a descoperi și deștepta aceste valori când sunt ascunse, a le înălța către culmi cât mai mari, atunci când sunt prezente”²⁹. În consecință, politica statului trebuia să fie una culturală.

Principalele propuneri de reformă pe care le face Gusti în proiectul ce urma să fie supus dezbaterii parlamentului sunt idei pe care le putem întâlni și în scrierile colaboratorilor săi apropiați, reprezentanți, ca și Gusti, ai pedagogiei sociologice, I. C. Petrescu și Stanciu Stoian. Aceste propuneri au fost: înființarea de școli țărănești cu scopul de a forma elita țărănimii, un conținut diferit al școlilor rurale față de cele urbane, adaptarea structurii anului școlar în consecința vieții economice sătești, organizarea asistenței școlare prin „Casa de ocrotire a copilului”, creșterea selectivității liceului și universității. Gusti aprecia necesară o prelungire a școlarizării tinerilor din mediul rural, prin școlile sătești, și orientarea spre agricultură a școlilor rurale, prin clasele supraprimare.

Prima problemă pe care ar fi trebuit să o rezolve politica școlară ar fi fost aceea a analfabetismului. Gusti protestează, ca și Gabrea, față de proporția îngrijorătoare a analfabetismului

²⁸ Dimitrie Gusti, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 147.

²⁹ Dimitrie Gusti, *Opere*, vol. III, Editura Academiei R.S.R., București, 1970, p. 195.

în România la acea dată, arătând că școala primară, în ciuda legislației existente, „nu își îndeplinește adevărata ei misiune, și nu numai că nu stârpește analfabetismul, dar îl alimentează”³⁰.

În aceeași conferință amintită anterior, Gusti face afirmații interesante și despre frecvență și procentele de școlarizare, în mediul urban, arătând că, în cartierele Floreasca și Colentina din București, erau peste 700, respectiv 400 de copii neșcolarizați³¹. Dacă până în acel moment se considera că această problemă este întâlnită mai ales la sate, cu această ocazie se ridică problema acestor fenomene și în mediul urban, dar accentul nu cade pe problema acestor școli, considerându-se mai departe că populația urbană în totalitatea ei era privilegiată prin proximitatea cu școala.

O altă categorie de analfabeți, considera Gusti, era aceea a celor care, chiar dacă au absolvit patru clase, din lipsa exercițiului, mai târziu uită să scrie și să citească.

Pentru ca procentele de frecvență și școlarizare să crească, Gusti consideră că ar trebui ca școala să devină mai atractivă prin faptul că pregătește pentru viață, oferind avantaje practice absolvenților. Aceasta, considera Gusti, era singura manieră de modificare a atitudinii familiei față de școală.

Propunerile lui Gusti cuprindeau mai multe elemente pozitive, dar teoria sa, care se anunța a fi bazată pe cercetarea

³⁰ Dimitrie Gusti, *Opere*, vol. III, Editura Academiei R.S.R., București, 1970, p. 133.

³¹ *Ibidem*, p. 136.

riguroasă a realității, exprima în fapt o problemă reală, dar care privea doar populația majoritară.

Ideile susținute de Gusti le întâlnim și la sociologul Petre Andrei, în concepția căruia școala rurală trebuia să aibă un alt conținut și alte obiective decât școala urbană, școala secundară rămânând o școală pentru elite, dar care trebuia la rândul ei făcută să cuprindă în mai mare măsură și pe copiii de țărani.

Și **Constantin Rădulescu-Motru** manifestă același interes pentru școala rurală, afirmând, de pe poziții conservatoare, opinii potrivnice statului burghez, considerat ca fiind o creație neadecvată realității românești.

Criticile obiective se împleteau cu cele exagerate sau partizane, plecând de la ideea că satul trebuia tratat ca o realitate de sine stătătoare față de viața orașului, țăranul având o spiritualitate proprie și diferită de a orașeanului. În consecință, învățământul trebuia organizat diferit la sat față de oraș.

Deși toți acești gânditori încercau să apere interesele lumii satelor, în mod paradoxal acțiunile lor nu făceau decât să creeze o și mai mare prăpastie între cele două medii culturale, rural și urban, fapt ce nu putea fi nici pe departe pozitiv și, în fond, contrazicea chiar principiul unității culturii și educației despre care vorbeau.

Două sunt elementele hotărâtoare pentru care personalități culturale atât de strălucite au avut, în ceea ce privește școala, poziții atât de conservatoare: primul este opțiunea politică și al doilea este opțiunea culturală.

Opțiunea politică se referă nu neapărat la înregimentarea acestora la un partid sau altul, cât la opoziția față de ceea ce

considerau ei în momentul acela că ar fi o evoluție greșită a țării. Industrializarea însemna, pentru aceștia, ignorarea lumii satelor și deci a majorității populației. Industrializarea, așa cum o înțelegeau ei, părea că se referă doar la lumea urbană, pe când era vorba de un fenomen mult mai complex, ce trebuia să angreneze în mod treptat cât mai mult din populația țării, iar repartitia geografică ar fi fost călăuzită de harta resurselor, și nu de harta urbană.

În același fel ca și Dimitrie Gusti, orientează pedagogia și, implicit, politica școlară, și **Onisifor Ghibu**, plecând la fundamentarea ei de la conceptul de națiune, apreciat atât ca subiect, cât și ca obiect al educației. Pentru Ghibu însă, cunoașterea națiunii se realizează prin intermediul istoriei sale și nu prin intermediul studiului social. Alături de el în această concepție se află Simion Mehedinți și I. Gabrea, în dorința de a fundamenta o teorie a educației pe realitățile specifice poporului român, călăuzind deopotrivă politica școlară și activitatea instructiv-educativă.

Precum Dimitrie Gusti, Simion Mehedinți, Constantin Rădulescu-Motru, N. Iorga, și Onisifor Ghibu crede că adevăratul păstrător al valorilor naționale este satul, ignorând valoarea celorlalte categorii sociale sau privindu-le global.

Ghibu argumentează, cu privire la caracterul național al pedagogiei, în lecția de deschidere a cursului de pedagogie românească pe care l-a ținut la Universitatea din Cluj: „După înfăptuirea cu atâtea jertfe a unirii naționale, necesitatea cea mai mare și cea mai urgentă este acum așezarea unor principii conducătoare și introducerea sistematică a lor în viața poporului nostru. În această operă școala are un rol cu totul

hotărâtor. Dar pentru ca ea să-și poată îndeplini – într-adevăr și nu numai în aparență – chemarea, ea trebuie să răspundă precis la trebuințele sociale și istorice ale poporului nostru și ale epocii noastre; ea nu poate fi doar o copie după școala altor popoare, ci trebuie să răsară din mediul nostru propriu și să lucreze conștient pentru noi, și apoi prin noi pentru umanitate.”³²

Onisifor Ghibu aprecia că reformele foarte dese în perioada interbelică au împiedicat dezvoltarea unitară a școlii. El propune **Constituanta filozofică-pedagogică** în vederea unei reforme generale a învățământului. Aceasta trebuia să fie un for de decizie în domeniul politicii școlare, care urma să lucreze independent de „fluctuațiile politice”. Aceasta presupunea, așa cum apreciază profesorul Ion Gh. Stanciu, o unitate pe tărâmul filozofiei românești, ceea ce era greu de realizat.

Pedagogii ce susțineau constituirea unei pedagogii românești se întâlnesc mai ales pe terenul ideii idealului național ca vector al politicii școlare.

Tendința de a considera problema națională majoră ca fiind problema culturii o întâlnim la pedagogii care au susținut ideea unei pedagogii naționale, dar și la psihologul Constantin Rădulescu-Motru sau la **Nicolae Iorga**. Din punctul de vedere al idealului național, Nicolae Iorga considera că acesta se întemeiază pe cultura națională și statul are rostul de a apăra societatea de decăderea ei, prin urmărirea scopurilor și intereselor materiale. Statul trebuia să intervină la

³² Onisifor Ghibu, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 308.

nivelul organizării culturii în spiritul idealurilor naționale. Progresul social, în viziunea lui Iorga, se identifica cu „o nouă epocă de cultură în țara noastră”, întemeiată pe criteriul organicității idealului național. Prin aceasta Iorga înțelegea opțiunea pentru un ideal corespunzător firii românești, nevoilor firești ale poporului român și consolidării națiunii într-un stat unitar. El arată că, după crearea statului român modern, se simte un gol de ideal, motiv pentru care viața politică degenerază în politicianism. Iorga credea, ca și Rădulescu-Motru, că rostul personalităților culturale era acela de a înlătura politicianismul, de a lupta pentru însănătoșirea vieții publice prin cultură.

Într-un mod utopic, Iorga credea că este suficientă înlăturarea culturii înstrăinate pentru ca pseudocultura să dispară de la sine. Era suficient, credea el, să orienteze învățământul spre pregătirea practică a elevilor și studenților (pregătire practică prin care se înțelegea contactul cu realitatea socială), pentru ca pseudocultura să nu-și mai găsească suport social.

Iorga vedea, în concluzie, evoluția socială ca pe una lentă, apărută de crize și contradicții, o istorie care, în cursul său lin, permite fundamentarea existenței pe tradiția națională îndelungată.

Politica și legislația școlară din România în ultimul deceniu al secolului al XIX-lea și în primele decenii ale secolului XX au fost în atenția directă a lui Nicolae Iorga. Mărturie stau observațiile critice, împletite cu propriile idei despre organizarea învățământului românesc. Concepția sa școlară se va contura definitiv în anii 1931-1932, când deține

postul de ministru al educației naționale. Iată ce spune el: „în timpul celor 13 luni de administrație școlară (...) scopurile urmărite au fost: libertatea școlii, inițiativa profesorilor, fiecare stăpân pe catedra sa și a elevilor, colaborarea tuturor cadrelor didactice din aceeași localitate, părăsirea programelor rigide și a manualului impus, pregătirea practică prin lucrări manuale în toate școlile secundare, sub o autoritate școlară reală și sigură de ea”³³.

Considerațiile sale critice se focalizează pe structura generală a învățământului, care făcea din primele grade de învățământ, elementar și mediu, stadii pregătitoare pentru stadiul imediat următor.

Iorga condamnă „pregătirea pentru școală din grad în grad”, însemnând că școala se rezuma să pregătească tot pentru școală, în loc să pregătească elevii pentru nevoile vieții reale. De asemenea, cerea „o școală potrivită cu locul în care se găsește”. Iorga, ca și Gusti, consideră necesară crearea unui tip de școală corespunzător fiecărui tip social, în contradicție evidentă cu ideea unității educației.

„Gimnaziul nu va mai fi prefața liceului, ci școală de cultură generală; liceul va da o orientare către scopuri mai înalte, verificate la capăt de un bacalaureat de judecată, prezidat de profesori de la universitate, care va acorda un an de probă celui care nu ar deveni decât după aceea student”³⁴.

În expunerea de motive pe care Iorga o face la Legea pentru modificarea unor articole din Legea învățământului

³³ Nicolae Iorga, *Istoria învățământului românesc*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 169.

³⁴ *Ibidem*, p. 169.

secundar din iulie 1931, precizează scopul bacalaureatului spunând că are rostul de a dovedi influența studiilor făcute asupra formării cugetării lor.

În problema raportului între orientarea clasică și cea reală a liceului, Iorga exprimă o soluție de mijloc, arătând că este necesară pregătirea elevilor atât pentru știință, cât și pentru tehnică. Despre însemnătatea și locul științelor exacte în învățământ, Iorga se ocupă chiar mult înainte de a fi ministru, el publicând, în 1918, lucrarea *Introducerea științelor în învățământul românesc*. El susține ideea educației naționale promovată prin intermediul tuturor disciplinelor: „Orice materie de învățământ să fie înainte de toate un element de educație națională în sens integral; nici unei științe nu îi este permis să rămână în compartimentul ei de specialitate. Nici o știință nu poate să aibă numai utilitatea sa pedagogică de a da avânt minții omenești, de a o face mai elastică. Ci știința, ca și studiul istoriei, a limbii și scrisului românesc, ca și toate celelalte studii laolaltă, trebuie să contribuie a forma mintea omenească întregă a unei societăți (...).”³⁵

În viziunea lui Iorga, școala trebuia să devină o organizație adaptabilă și capabilă de un continuu progres, ferită de imixtiunea nepotrivită a politicii.

Aceeași preocupare pentru cultura națională întâlnim și în scrierile lui **Ștefan Bârsănescu**. Școala este principalul factor de propagare a culturii și este centrul criticilor din lucrarea *Politica culturii în România contemporană*, apărută în 1937.

³⁵ Nicolae Iorga, *Introducerea științelor în învățământul românesc*, conferință ținută la Teatrul Național din București, Tip. „Cultura Neamului Românesc”, p. 33.

Politica culturii se identifică și la el, ca și la Gusti, cu politica școlară pentru că pedagogia este o cercetarea a fenomenului specific, care rezultă din contactul dintre societate și cultură în vederea realizării de valori și este, în mod firesc, indicată să controleze din punct de vedere științific activitatea politicii culturale. Altfel spus cultura unui stat ar trebui fundamentată pe cercetările din domeniul științelor educației. Din acest punct de vedere, Bârsănescu se depărtează de Gusti care fundamenta politica culturală pe analiza sociologică, lăsând pedagogia să se exprime doar la nivelul metodelor. Sigur, Bârsănescu este un pedagog și viziunea sa este întemeiată pe optimism pedagogic și, în bună măsură, apropiată de cea a lui Narly în ceea ce privește importanța și rolul pedagogiei, dar în aceeași măsură, este și obiectivă, arătând lipsurile marcante ale școlii și politicii sale din perioada 1918–1937. Principala lipsă identificată în politica culturală interbelică, susținea Bârsănescu, era tocmai „competența pedagogică”, alături de incoerență și lipsa unității.

Carențele rezultatelor politicii culturale au două înțelesuri:

„1) diletantismul și frivolitatea tineretului «educat», subrezenia creației culturale și adâncă neștiință și crescândă corupție a maselor

2) incoerența operei legale a politicei noastre culturale – găsind-o vinovată de faptul că s-a ajuns astăzi să se poată vorbi de întârzierea culturală a țării noastre”³⁶.

Bârsănescu caută să identifice cauzele care au adus la o atare stare de lucruri și le identifică în lipsa de informație,

³⁶ Ștefan Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană. Studiu pedagogic*, prefața I, București, 1937.

lipsa organizării, dar principala lipsă este aceea a unei „pedagogii care să flancheze, cu pregătirea ei științifică, opera politicii culturale”³⁷. Bârsănescu arată că o altă carență este cea a neimplicării societății civile cu toate resursele ei în politica culturală și, implicit, și școlară.

Bârsănescu cerea în fapt implicarea bisericii, a presei, a familiei și chiar a armatei în realizarea educației culturale. El considera, de asemenea, importantă participarea și a economiei, meșteșugurilor și științei într-un efort cu adevărat de transformare culturală pe care el îl vedea imperios necesar. Pentru că toate aceste instituții nu se implică în politica culturală, „toate privirile, toate întrebările, toate rugămințile se îndreaptă către stat și către instrumentul său firesc: școala”³⁸. Bârsănescu sintetizează aici profilul unei societăți etatizate, unde instituțiile sale au o slabă autonomie și inițiativa lipsește sau este blocată. Școala, considera el, este în asemenea măsură copleșită de responsabilități pe cât de lipsite de interes în asumarea responsabilităților sunt celelalte instituții. Bârsănescu amintește, în lucrarea *Politica culturii...*, de studiul lui Narly despre statul de cultură și politica școlară, apreciind, alături de el, ideea potrivit căreia legislația școlară trebuie să fie produsul unei politici școlare îndreptate spre idealuri etice permanente, că idealul societății ar fi trebuit să fie „voința de cultură”. Prin introducerea problemei autonomiei școlare și universitare în contextul discuției despre politica culturii, Bârsănescu subliniază nevoia de inițiativă și suport din partea

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Ștefan Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană. Studiu pedagogic*, prefața I, București, 1937.

societății pentru a depăși dependența excesivă față de stat. Bârsănescu face referire și la studiul lui Narly despre autonomia universitară arătând importanța acesteia, dar cerând ca autonomia să fie guvernată de înțelepciune.

Din analiza politicii culturii în perioada interbelică, Bârsănescu decelează „caracteristicile generale ale culturii” care se arată a fi mai degrabă lipsuri ale ei: lipsa de unitate și continuitate între legislația de politică culturală și tehnica acesteia; îngustimea abordării care lăsa descoperite celelalte două ramuri ale politicii culturii: politica creației și politica propagării culturii; un spirit învechit aparținând secolului al XIX-lea propagat de Constituție în contradicție cu legi de politică culturală în spirit modern.

Autorul considera, de asemenea, că în educația tineretului exista și o altă contradicție, fiind în vigoare două legislații diferite ca spirit: cea pentru educația școlară, care forma oameni de cultură cu spirit democratic, și cea pentru educația extrașcolară, care forma „cetățeanul statului totalitar”³⁹. Prima pune accentul pe formarea personalității, cea de a doua – pe formarea „tipului reclamat de stat”. Bârsănescu aprecia ca fiind extrem de negativă neglijarea instituțiilor de educație extrașcolară și solicita o atenție sporită pentru educația extrașcolară.

În concluzie, multe din ideile de politică școlară erau, din punct de vedere teoretic, moderne, pozitive și aplicabile. Pe de altă parte, ca o caracteristică generală, surprindem faptul că majoritatea pedagogilor au criticat școala și politica ei, iar

³⁹ *Ibidem*, p. 345.

întreprinderile de a remedia starea de lucruri existentă au fost considerate ca lipsite de eficiență.

O sinteză a criticilor aduse în perioada interbelică politicii școlare a vremii ar putea fi descrisă pe următoarele coordonate:

- lipsa de unitate, variația politicii școlare în consecința variației politicii de guvernământ;
- lipsa de ideal, de direcție, în urma atenuării efervescenței idealurilor naționale;
- lipsa de fundamentare pedagogică a uneia sau alteia dintre direcțiile spre care este dirijată școala;
- lipsa de fundamentare pe datele realității școlare.

Așa cum se poate observa din această prezentare, cei mai mulți dintre pedagogii și oamenii de cultură care s-au referit la problemele întâmpinate de școală în descrierea unei politici, înțeleasă ca direcție călăuzitoare pentru reforma ei în prezent, dar și ca și cadru de dezvoltare a școlii în viitor, au făcut afirmații severe la adresa politicii vremii, mergând până la a-i nega existența. De altfel, în cazul unei politici școlare căreia îi lipsesc atât de multe lucruri se pune problema dacă ea există cu adevărat.

Se cuvine făcută aici precizarea că politica școlară interbelică, cu toate aspectele ei negative, a susținut școala românească pe un drum ascendent și se poate vedea acest lucru din faptul că s-au construit numeroase școli mai ales în mediul rural, a crescut numărul de știutori de carte (din 84% populație rurală analfabetă, în 1899, procentul scade la 65%, în 1909), sunt alocate de la bugetul de stat sume din ce în ce mai mari (dacă în 1921 se aloca doar 9,5% și scade la 8,4% în 1925,

în 1928 crește până la 15%, iar în 1930, 1931 reprezintă chiar 18,3%), fapt ce ne îndreptățește să credem că lupta pedagogilor români în folosul școlii era destul de rodnică. Crește numărul de școli (5.073 școli primare în 1909, față de 13.654 școli primare și gimnazii) și, de asemenea, crește numărul de profesori și calitatea pregătirii acestora. Ca urmare, cuprinderea copiilor din zonele rurale era din ce în ce mai mare. Învățământul secundar și superior avea o bună organizare și, cu toate lipsurile pe care i le găseau criticii lui, el a îndeplinit misiunea de a da cultura generală necesară și de a pregăti elitele.

6.4. Câteva direcții de analiză – critica politicii școlare interbelice

Ideile profesorului Narly despre politica educației, cât și cele ale pedagogilor de orientare sociologică și, nu în ultimul rând, cele ale lui Bârsănescu sunt valoroase prin clarificările legate de ce ar trebui să fie politica educației și cum ar trebui să funcționeze ea în interiorul statului român.

Se pune întrebarea care au fost factorii care au împiedicat ca ideile de politică școlară conturate în epocă să aibă influența necesară pentru a schimba starea de fapt și de a îmbunătăți lucrurile?

O politică școlară eficientă era văzută ca fiind **fundamentată pe teoria și practica pedagogică**. În acest sens se afirmă Constantin Narly și Ștefan Bârsănescu. Teoria pedagogică însă nu era unitară. Așadar, un prim aspect îl identificăm în **diversitatea orientărilor și curenților**

pedagogice care se străduiau să fundamenteze politica școlară și care se aflau pe poziții destul de diferite. Existau, la vremea respectivă, o orientare filozofică, una sociologică, iar alta psihologică. De exemplu, o politică școlară de pe principiile pedagogiei personalității reprezentate de Narly însemna o atentă dirijare a vocațiilor individuale și o preocupare pentru desăvârșirea lor, preocupare care ar fi dus la progres social prin progres individual, pe când din perspectiva pedagogiei sociologie reprezentată de Dimitrie Gusti, I. C. Petrescu, Stanciu Stoian, progresul social se realiza prin atenția față de cerințele societății la care individul trebuia să se adapteze pentru a progresa la rândul său.

Dacă pedagogii perioadei interbelice se afirmă unitar în critica școlii și a politicii ei, soluțiile pe care le întrevăd pentru a remedia situația sunt foarte diferite. În opinia noastră, nu aceasta este principala problemă, diversitatea fiind binevenită pentru a scoate la lumină aspectele cele mai variate ale realității, **ceea ce a însemnat cu adevărat o lipsă a fost tocmai faptul că niciuna din aceste pedagogii nu s-a impus la nivel național.**

O altă cerință față de politica școlară, desprinsă mai ales din ideile pedagogiei sociologice, era **fundamentarea pe realitățile românești.** În sensul acesta argumentează Dimitrie Gusti când cere școlii să plece în organizarea sa de la realitatea românească – realitate care se reducea în mare măsură la lumea satelor – sau Onisifor Ghibu, pentru care școala nu trebuia să fie de împrumut, ci o creație națională autentică. **Însă realitatea românească era apreciată diferit,** plecând din analize de pe principii diferite. Pentru Onisifor Ghibu și

Nicolae Iorga realitatea era descrisă cel mai bine de istorie, pentru Gusti ea se baza pe datele sociologice, pentru Bârsănescu realitatea era descrisă de faptele culturale.

Realitatea românească, pentru a sta la baza politicii școlare, trebuia **cunoscută prin metode științifice**. Metodele științifice propuse pentru cunoașterea realității erau, de asemenea, diferite. Aceste metode vin din sociologie când realitatea la care se refereau era una socială sau din psihologie când realitatea la care se refereau era cea individuală. Chiar dacă eforturile pedagogilor au fost considerabile, aceste studii statistice, monografice și de psihologie și pedagogie experimentală nu au condus la schimbări esențiale în ceea ce privește politica educației. **Pedagogia experimentală** excludea tangența cu filozofia și, din acest motiv, lucrările ei nu au avut rezonanța de sinteză necesară pentru a pătrunde conștiința epocii lor, rămânând la un nivel redus de generalizare și aplicabilitate, chiar dacă studiile în sine erau valoroase.

Pedagogia sociologică sub influența lui Dimitrie Gusti a îmbrățișat metoda monografică încercând, pe baza ei, să cunoască cât mai exact realitatea din multiple puncte de vedere (social, economic, cultural, etnografic, istoric). Deși monografia oferea o viziune globală asupra realității într-o manieră ce ar fi trebuit să fie și obiectivă și deci și eficientă, această metodă însă nu era suficientă pentru cercetarea realității care era școala românească.

Metoda monografică putea fi rodnică în analiză, dar ea nu era eficientă în generalizare.

În același timp, fiind axată pe studiul comunității, pierdea din vedere aspecte macrosociale la care învățământul ca sistem era direct sensibil.

Metoda monografică s-ar fi potrivit mai degrabă cu o tendință de dezvoltare, pe baze comunitare și regionale, a societății și a școlii. Analizele nu arătau o tendință de dezvoltare pe baze comunitare, ci dimpotrivă, o tendință de etatizare și centralizare a învățământului, astfel că metoda monografică se afla „împotriva curentului”. Tendința de dezvoltare a învățământului românesc, așa cum reiese din analiza legislației, era de generalizare și etatizare, și un astfel de învățământ nu se putea baza pe monografie nici pentru predicții, nici pentru concluzii privind starea sistemului.

O altă metodă promovată în epocă era **statistica**. Ea se afla la începuturi, nu era un instrument suficient de dezvoltat și nici nu se afla la îndemâna oricui, presupunând o pregătire specifică și informații (date concrete) care la rândul lor abia încep să fie bine structurate. Metoda în sine era o bună alegere, dar chiar și atunci când, cu eforturi extrem de mari se prelucrau cantități uriașe de informație (lucrările lui Gabrea despre statistică și politică școlară sunt un exemplu), puterea de interpretare a lor era redusă și tributară concepției politice sau pedagogice.

De exemplu, numărul mare de studenți evrei pe care îi identifică Gabrea („tendința constantă de acaparare a facultăților de drept, medicină și farmacie de către evrei”⁴⁰) este interpretat ca o dovadă a politicii față de școala urbană și

⁴⁰ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 95.

de privilegii care decurg din situarea la oraș a copiilor. Un studiu atent ar fi arătat (lucru pe care îl semnalează în trecut Gusti) că nici la oraș școala nu era mult mai înfloritoare și că simpla proximitate cu școala nu ducea și la frecventarea ei, altfel Gusti nu ar fi vorbit de peste o mie de copii neșcolarizați în doar două cartiere bucureștene.

Pentru ca aceste metode să influențeze politica școlară ar fi fost necesar ca ele să fie proprii sistemului, sistemul să le integreze ca pe metode proprii de analiză și să le folosească în mod constant nu numai pentru a realiza o schimbare sau alta, ci și pentru a se cunoaște. Se punea problema mai întâi a unei reale monitorizări a învățământului în ansamblul său și a organizării acestei înregistrări și evaluări pentru ca, pe aceste studii de monitorizare, să se pună bazele studiilor de sinteză. Pedagogii cereau cunoașterea realității românești, dar ar fi fost indicat să se plece de la cunoașterea realității școlare atât în specificitatea sa (școala rurală x din satul y prin monografie), cât și în ansamblul său (procente de promovare, frecvența școlară etc.), lucru care s-a realizat, dar separat. În același timp, pentru a fi eficiente instrumentele științifice, trebuie să beneficieze de operatori obiectivi care să ia în considerație toți factorii, nu doar pe cei proeminenți.

Fundamentarea politicii școlare pe realitatea socială era, de asemenea, un deziderat. Realitatea socială era descrisă și apreciată diferit în funcție de opțiunea politică. Pentru pedagogii ca Rădulescu-Motru sau Dimitrie Gusti, realitatea era exprimată de valorile satului, respectiv de țărani. Celelalte categorii sociale fiind în minoritate deveneau minore, politica

școlară urmând să fie conturată în funcție de interesele majorităților.

Minimalizarea rolului factorilor majori și obiectivi:

Starea economică generală a societății era un factor obiectiv asupra căruia nu se zăbovea prea mult. Era evident că școlile nu dispuneau de fonduri suficiente, ceea ce înseamnă că, în proiectele de reformă, nu se calculau și costurile schimbărilor. De exemplu, după reforma din 1924, când școala ar fi avut nevoie de bani pentru a susține schimbările, bugetul școlii scade de la 9,5% la 8,4%.

Ar fi fost necesară mai întâi o politică socială adecvată și apoi o politică a educației în consecință. Altfel, în toată perioada se poate sesiza încercarea de a se rezolva problemele sociale doar prin educație, ba mai mult, și Bârsănescu, și Gusti atrag atenția că și problemele culturale ar trebui tratate cu mai multă atenție și că ele nu sunt una cu cele școlare. Dar atunci când este vorba de soluții, tot școala este cea încărcată cu responsabilități (Bârsănescu recunoaște acest lucru), iar societatea este obișnuită să aștepte din partea statului inițiativa, acțiunea efectivă, decizia și finanțarea. O politică socială adecvată ar fi întărit rolul societăților și organizațiilor, precum și al altor instituții, cum le numea Bârsănescu, „interesate în educație”.

Se observă, în epocă, o **tendință de supralicitare a rolului educației ca regulator social** și este ignorată educația ca factor al mobilității sociale. Adevăratul progres, considera Gabrea, stă în „superiorizarea omului în mediul său”⁴¹, nu în

⁴¹ I. I. Gabrea, *Școala românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933, p. 78.

schimbarea mediului. Iorga spunea, vorbind de reforma învățământului pe care o așteptau românii, „care cum știu să apese plugul și sapa cu care taie și ciocănesc pământul, așa vor ști și ce să facă din această știință pe care o așteaptă de atâtea vreme pentru a-i da o întrebuințare practică, reală, folositoare, cum trebuie să fie întrebuințată orice cunoștință introdusă în sufletul românesc”⁴².

Numai educația, chiar și o educație la nivelul cerințelor la care o descriau pedagogii perioadei interbelice, nu era suficientă.

Era nevoie de așezarea educației în sistemul mai larg – cel social –, în care omul educat să aibă oportunitatea de a valorifica educația primită. Ceea ce înseamnă că, nefiind susținute financiar sau lipsindu-le managementul necesar (organizarea unor aspecte, cum ar fi, de unde se obțin finanțările, cum se obțin, cine le administrează și cum le administrează), reformele rămâneau la stadiul de idei aplicabile, dar ca idei, ca teorii în procesul instructiv educativ. **Lipsa susținerii materiale a reformelor** era una din cauzele care duceau la situații ca cele surprinse de Narly care dă exemplul școlii primare, unde programa analitică din 1925 prevedea 2 ore pe săptămână pentru lucrul manual constând în modelaj, care nu răspundea cerințelor reale ale programei⁴³, care prevedea, pe lângă ideea îndrumării în ocupații manuale, și aceea a unei practici într-o meserie pe care elevul să o poată

⁴² Nicolae Iorga, *Introducerea științelor în învățământul românesc*, conferință ținută la Teatrul Național din București, Tip. „Cultura Neamului Românesc”, p. 33.

⁴³ Programa analitică a învățământului primar, decret regal no. 2244 din 25 iunie 1925, Ministerul Instrucțiunii, Imprimeria Statului, București, 1925.

alege mai târziu. Narly acuză o lipsă a înțelegerii programei, a spiritului în care era scrisă aceasta, noi credem că lipseau banii necesari pentru a înființa și a susține ateliere în care copiii să desfășoare o muncă cu adevărat productivă și folositoare. Ideea generoasă a programei nu era prevăzută și cu bugetul aferent punerii ei în practică.

Starea economică a populației era un alt factor obiectiv care afecta serios eficiența reformelor ce-l ignorau și, de asemenea, ignorarea tendinței „pieței” de educație. Domina în epocă ideea dirijării educației maselor, pe de o parte, și recrutarea elitelor, pe de alta.

Modelarea „pieței” de educație nu se realizează doar prin deschiderea de oportunități (înființarea de școli), ci prin măsurarea „puterii de cumpărare” a beneficiarilor. Raportul între costuri și beneficii, pe care fiecare familie trebuia să-l facă înainte de a alege o școală, trebuia să fie elocvent în favoarea ei pentru a o alege. În condițiile în care statul considera o direcție de dezvoltare a școlii ca fiind necesară societății se punea problema „investirii” în acea direcție, și nu problema convingerii populației de a o urma, schimbarea mentalităților se realizează abia la final. Se considera că populația nu este educată să înțeleagă necesitatea educației practice, noi credem că beneficiarii educației înțelegeau foarte clar că sistemul se baza pe selecția elitelor și orientarea celorlalți către educația practică. Tendința normală era aceea de a face parte din elite sau măcar de a încerca accesul. Menținerea acestor practici elitiste venea în contra chiar a nevoii sistemului de democratizare, respectiv de „generalizare” a elitei.

Aceasta nu se putea realiza decât prin schimbări social-economice, căci schimbarea mentalităților fără suport social devine ideologie și îndoctrinare.

7. ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN PERIOADA DE DUPĂ 1989 PÂNĂ ÎN ANUL 2000

7.1. Primele schimbări și cristalizarea principalelor tendințe: continuitate versus schimbare

Imediat după 1989, opinia comunității pedagogice, dar și a oficialităților responsabile de educația națională era că nu ne aflăm în fața unei reforme a învățământului, ci a nevoii de refacere a lui.

Absența unor coordonate constante ale evoluției economice și sociale, ba chiar tendința la evoluție negativă a economiei și culturii, în ciuda eforturilor de abordare coordonată a realității sub forma unor politici sociale și economice, puneau sub semnul întrebării efectele oricărei reforme.

Primele schimbări apărute au fost impuse de noile condiții, caracterul lor a fost spontan și de natură reparatorie. Presa vremii înregistra elemente pozitive precum dispariția organizațiilor pentru școlari și preșcolari formate în baze ideologice, eliberarea localurilor instituțiilor școlare de însemnele perioadei comuniste, ceea ce făcea opinia publică să considere că depolitizarea școlii este un fenomen real, era consemnat și faptul că au fost introduse noi obiecte de

învățământ, că a crescut interesul personalului didactic pentru metodele didactice moderne și pentru perfecționare, că se constată forme de dialog mai degajat între profesori, elevi, părinți.

Alături de acestea se înregistrau și fenomene negative precum exodul rural al profesorilor și învățătorilor, reducerea zilelor de școală cu consecința aglomerării orelor în cele cinci zile rămase, se semnală interesul scăzut al elevilor pentru învățatură, o frecvență slabă, se atenționa asupra extinderii fenomenului de abandon școlar, se argumenta pro și contra renunțării la uniforma școlară, se aduceau critici sistemului de evaluare, care permitea absolvirea în condiții mai mult decât nesatisfăcătoare, se aducea în discuție calitatea predării și a prestației personalului didactic, dar mai ales, unanim acceptat era faptul că lipsurile economice sunt o tară ce impietează asupra organizării, funcționării și calității sistemului de învățământ.

La nivel oficial, poziția miniștrilor educației din acea vreme, (M. Șora, Gh. Ștefan și M. Golu) era una centrată pe rezolvarea problemelor urgente, de cele mai multe ori de natură administrativă, și, ținând seama de pregnanța și forța cu care acestea se impuneau, în condiții de presiune socială maximă. Exista în opinia publică la acel moment doar idea necesității unei viziuni de ansamblu asupra reformei, precum și preocuparea pentru coordonarea eforturilor în această direcție.

O altă preocupare a perioadei primilor ani de după 1989 a fost aceea prin care se solicita o diagnoză a sistemului de învățământ românesc. Opinia comunității pedagogice era

aceea că o reformă corespunzătoare începe printr-o diagnoză temeinică, căci opiniile cu privire la reformă erau împărțite. Existau două opinii: una care argumenta asupra necesității doar a unor măsuri de ordin financiar și legislativ și alta care argumenta asupra necesității unei reforme de anvergură sau a unei reforme de restructurare¹.

Comunitatea pedagogică aștepta o analiză serioasă a stării sistemului nostru de învățământ de până în decembrie 1989 și o alta care să se ocupe de schimbările survenite după această dată.

Exista un interes legat de răspunsul la întrebarea ce a fost bun și ce a fost rău în școala noastră, o nevoie legată de evaluări pertinente a ceea ce a însemnat școala românească în perioada totalitară, ce poate fi păstrat și la ce se impune a se renunța. În fond, această nevoie exprimată de oameni ai școlii în presa de specialitate a acelor ani era, în esență, o problemă de continuitate versus schimbare. Comunitatea pedagogică românească la vârful ei, respectiv cei implicați direct în organizarea și conducerea învățământului, precum și în tot ceea ce însemna baza acestuia reprezentată de învățători și profesori, se afla în situația de a face opțiunea în fața schimbării. Pentru a-și construi o astfel de opinie era nevoie de clarificări privind modul în care se înțelege, în noul context social și politic, relația școală-societate și societate-școală, ce poate rezolva școala singură și ce nu poate rezolva în condițiile actuale, cu mijloacele de care dispune. Era necesară diagnoza sistemului pentru construcția atât a sistemului în

¹ C. Bârzea (coord.), *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, ISE, București, 1993, p. 43.

noile condiții, dar și a opiniilor privitoare la reformă a celor implicați în actul pedagogic.

Diagnoza era solicitată atât ca o necesitate de cercetare științifică, dar și ca bază pentru opțiune politică și fundament în construirea opțiunilor relative la problematica continuitate sau schimbare.

În 1993, la cererea Guvernului României, a fost realizat un raport privind **„Reforma învățământului din România: condiții și perspective** – prima Cartă Albă a Învățământului Românesc”. Comunitatea pedagogică aștepta o diagnoză și a primit primele conceptualizări legate de reformă.

Majoritatea lucrărilor care s-au ocupat de problematica reformei au pornit de la nevoia de a defini reforma. În contextul noilor schimbări se simțea necesitatea conceptualizării procesului.

Autorii au încercat să răspundă la întrebări cum ar fi: ce este reforma, care este diferența între reformă și schimbare sau inovație, cât și ce modifică o reformă în comparație cu alte tipuri de schimbare. Efortul conceptualizării la nivel de filosofie a procesului a avut efecte în plan concret, strategiile de reformă adoptate la nivel național fiind fundamentate și orientate de aceste demersuri de conceptualizare.

Reforma învățământului, în raportul menționat, este „**schimbarea globală a structurilor, instituțiilor și cadrului de organizare, conform noilor finalități și noului model de educație**”.

Strategia reformei propune:

- reforma de reconstrucție (schimbarea structurilor, a modului de organizare și funcționare a sistemului);

- reforma de evoluție (schimbări și inovații punctuale prin autoreglarea sistemului educativ);

unde reforma de reconstrucție ar fi trebuit să fie inclusă reformei de evoluție.

De aici decurg trei **obiective majore** ale strategiei:

- **restructurarea sistemului educativ** – schimbarea modului de funcționare și organizare a sistemului de învățământ în conformitate cu o nouă politică a educației, care urmează să se realizeze prin măsuri pe termen lung (între primele măsuri importante fiind considerate: organizarea unui sistem de educație permanentă care să permită extinderea ofertei educaționale într-o perioadă în care învățarea socială și emanciparea sunt priorități ale politicii educaționale; elaborarea și adaptarea legii de orientare a legii educației naționale);
- **modernizarea învățământului** în vederea creșterii calității prin măsuri privind, mai ales, actualizarea conținutului (planuri de învățământ, programe școlare) și ameliorarea sistemului de selecție, evaluare și examinare;
- **rezolvarea problemelor urgente** prin măsuri pe termen scurt între care prima – adoptarea Legii Învățământului, apoi ameliorarea resurselor financiare prin creșterea bugetului alocat învățământului la 6-7% din PIB, crearea condițiilor pentru școlarizarea tuturor copiilor până la vârsta de 16 ani.

Acest document rămâne actual, în sensul că multe din măsurile propuse, chiar din cele considerate urgente, sunt în curs de a se realiza.

Documentul precizează principiile reformei:

- principiul coerenței;
- funcționalității;
- autoreglării,

principii recunoscute de comunitatea pedagogică, dar se pune problema unui model al educației construit în manieră funcțională, iar nu academică, pentru a prinde viață în practica pedagogică și care să ducă în continuare propunerile acestui document.

Dar mai ales se impunea definirea explicită a unei politici a educației, în raport cu acest document, precum și în raport cu **obiectivele prioritare** precizate în interiorul său, și anume: democratizarea sistemului educativ, atât pe verticală, prin ameliorarea selecției și descentralizarea deciziilor, cât și pe orizontală, prin extinderea și diversificarea ofertei de educație, ameliorarea calității învățământului, creșterea rolului social al educației.

Pe de o parte, în vreme ce comunitatea pedagogică era încă nedumerită în legătură cu ce este și ce nu este valoros în educația din școala românească, strategia reformei era deja construită. Pe de altă parte, exista prin raportul menționat, un document valoros din punct de vedere pedagogic, dar între gândirea pedagogică și nivelul politicii educației și nivelul politicii de stat, care să propulseze angrenajul birocratic managerial al reformei, exista un hiatus.

În concluzie, putem vorbi despre primii ani ai perioadei de după 1989 consemnând:

- **două tendințe antagonice** care coexistau la nivelul vieții școlare: o tendință de a identifica ceea ce este valoros în

școala românească și de a conserva aceste valori și una de a identifica nevoile de schimbare ale sistemului de educație și de a reforma fundamental;

- **discrepanța existentă între** nivelul de cunoaștere și sinteză la care se afla **gândirea pedagogică academică** la momentul respectiv și imaturitatea politică a societății în curs de democratizare, care era nepregătită să folosească instrumentele oferite;
- nu numai nivelul politic era nepregătit, ci și **comunitatea pedagogică largă**, învățătorii, profesorii, directorii de școli, prinși nepregătiți și neinformați de schimbări din ce în ce mai accelerate, atât normative, cât și educative.

Pregătiți într-un sistem tributar herbartianismului, ei așteptau să așeze noul pe ceva cunoscut, așteptau ca inovația să se desfășoare în trepte și adaptarea lor să fie pasivă. Aceste așteptări și lipsa de informare au generat, în anii următori, o stare de blocaj la nivelul resurselor umane pe dimensiunea implementării reformei.

7.2. Analiza principalelor reglementări normative și a principalelor schimbări în legislația școlară

Primii ani după 1990 demarează un proces de schimbare legislativă generală, aducând reglementări normative pentru fenomene care devansaseră sistemul juridic, proces stimulat de adoptarea, în noiembrie, a noii Constituții a României, care stipula (art. 32) direcțiile fundamentale pentru sistemul de educație.

Constituția României din 1991 (art. 32) asigură dreptul la învățătură ca unul din drepturile fundamentale care este asigurat prin învățământul general obligatoriu, învățământul liceal și profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de educație „și precizează că învățământul de stat este gratuit, potrivit legii”.

Au fost stabilite instituțiile care proiectează și aplică reforma, documentele care orientează procesul de reformă a educației și precizate programele de reformă care se referă la diferitele sectoare ale educației. Documentele vizează îmbunătățirea calității formării personalului didactic, modernizarea conținuturilor, modernizarea mecanismelor financiare și manageriale, prin descentralizarea și creșterea responsabilității locale și individuale. Sunt structurate acum elemente ale reformei orientate către îmbunătățirea calității educației, un proces care urmărea să îmbine tradițiile viabile ale educației românești și concepțiile pedagogice moderne, conectate la contextul internațional în care urmează să ne integrăm.

Constituția României din 2003 (art. 32) completează principiul „învățământul de stat este gratuit potrivit legii” cu mențiunea că „statul acordă burse sociale de studii copiilor și tinerilor proveniți din familii defavorizate și celor instituționalizați, în condițiile legii” – în scopul egalizării șanselor la educație și al democratizării educației.

Colectivul de autori ai studiului de impact „Școala la răscruce” apreciază, în introducere, că „după 1989, **schimbarea conținuturilor și a legislației școlare** a fost o prioritate permanentă a politicilor din domeniul educației. Modul de aplicare și realizare a fost însă diferit în timp, configurând o

succesiune de etape. Faza inițială am numit-o **reparatorie**, întrucât a fost în mare parte reactivă și prea puțin constructivă. Dezideologizarea a fost îmbinată cu anularea unor norme juridice și promovarea altora noi, menite a slăbi sau înlătura formele precedente de organizare și funcționare a școlii, respectiv de transmitere a unor conținuturi”².

Tranziția de la totalitarism la o societate democratică a deschis o economie de piață pentru toate sectoarele economico-sociale, inclusiv în serviciile sociale fundamentale, respectiv educație și sănătate. Ca o consecință a apărut creșterea cererii de educație exprimată de absolvenții învățământului secundar, mai ales datorită faptului că fusese înainte sever limitată prin metode administrative, iar ca urmare a cererii, au fost create universitățile și facultățile particulare, ducând la o creștere explozivă a ofertei de locuri în învățământul superior particular.

Legea 88/1993 pentru acreditarea instituțiilor de învățământ superior și recunoașterea diplomelor a devenit necesară ca o primă lege în domeniul învățământului. Caracterul legii este normativ, iar nu inovativ, de aceea considerăm că ea se înscrie în inițiativele legislative de tip reactiv și reparatoriu pentru că legea nu a făcut decât să statueze un fenomen care devansase cu mult cadrul legislativ existent.

Legea s-a ocupat de normele de funcționare pentru instituțiile de învățământ particular, stipulând condițiile prin

² Lazăr Vlăsceanu, Adrian Neculau, Adrian Miroiu, Ioan Mărginean, Dan Potolea (coordonatori), *Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, vol. I, Editura Polirom, 2002, p. 15.

care instituțiile particulare puteau fi acreditate. Prin acreditare diplomele astfel obținute erau recunoscute ca echivalente instituțiilor de învățământ de stat. Legea a prevenit în bună măsură, prin prevederile sale, riscul devalorizării diplomelor de absolvire a învățământului superior.

Era din ce în ce mai necesară o schimbare fundamentală a sistemului educativ și restructurarea întregului cadru de organizare a învățământului românesc, care nu se putea realiza prin ameliorări sau măsuri corective limitate. Miza socială a noii reforme a învățământului s-a pus în sensul ca sistemul de învățământ să devină o importantă pârghie a schimbării sociale și să își refacă în același timp capacitatea de autoreglare a propriei stări de normalitate, care să îl aducă la standardele de performanță și la un mod de organizare compatibil cu normele occidentale³.

Perioada ce a urmat primilor ani de după 1989, consideră autorii studiului de impact „Școala la răscruce”, a fost una de **multiplicare și confruntare** a alternativelor legislative, instituționalizate și sistemice, de conținut și metodologice.

Legea învățământului 84/1995, Legea privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului pentru modificarea și completarea Legii învățământului 84/1995 din 1999, precum și Legea privind statutul personalului didactic 128/1997 sunt cadrul legislativ cel mai important din perioada de după 1989.

Statutul personalului didactic a blocat instituții de la școlarizări în schimburi și de la venituri.

³ C. Bârzea (coord.), *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, ISE, București, 1993, p. 43.

Prevederile statutului referitoare la mobilitatea profesorilor necesită revizuire, iar retribuițiile necesită conectarea lor cu performanțele.

Legea învățământului nr. 84 din 24 iulie 1995 propunea restructurarea sistemului educațional pe noi baze socio-culturale și pedagogice.

Cele mai importante aspecte stipulate de lege sunt:

- definirea educației ca prioritate națională;
- definirea idealului educațional ca element de unificare și orientare a valorilor fundamentale ale educației, pentru societatea românească;
- dezvoltarea societății civile, cu impact asupra procesului educațional, prin producerea în paralel a unor măsuri de protecție socială;
- delimitarea clară a educației și învățământului de presiunile ideologice și politice;
- garantarea dreptului la educație pentru toate categoriile sociale, etnice, culturale, religioase și lingvistice.

Legea reprezintă un punct important în reformă, fiind expresia normativă care conferă legitimitate și coerență sistemului actual de reglementări privind învățământul.

Pe de altă parte, a stabilit un învățământ general obligatoriu de 8 ani (4 ani primar, 4 gimnazial), trimițând învățământul românesc prin această prevedere cu câteva decenii în urmă⁴.

Legea din 1999 pentru modificarea și completarea Legii învățământului din 1995 a stabilit un învățământ general

⁴ Gh. Bunescu (coord.), *Studiu introductiv: Antologia legilor învățământului din România*, ISE, București, 2004, p. 19.

obligatoriu de 9 ani, fără a preciza structura acestui învățământ, ce urma să fie stabilită ulterior.

Confruntările de opinii pe această temă nu s-au mai finalizat, deoarece, **în 2001, a apărut o nouă strategie a dezvoltării învățământului pre-universitar** prin care s-a stabilit un învățământ general obligatoriu de 10 clase. Structura acestuia devenea: 4 ani primar – 4 gimnaziu – 2 ani liceu inferior. Se revenea prin această structură, în bună măsură, la Legea învățământului din 1978.

Diferențe majore erau la capitolul **finalități și conținuturi**, diferențe care sunt de mare importanță, dar analizând principiile obligativității, gratuității și structurile, concluzia este că s-a reluat o formă de acum câteva decenii, însă de data aceasta cu scopul de a ne alinia sau re-alinia la tendințele europene⁵.

În același timp, promovarea *noilor politici financiare*, precum și fonduri contractate ca împrumuturi de la Banca Mondială și fonduri nerambursabile de la Uniunea Europeană au dat prilejul conturării noilor strategii sistematice, căci în perioada 1991-1993 România a beneficiat de misiunea Băncii Mondiale care a finanțat, alături de Guvernul României, realizarea unui plan instituțional și procedural pentru o reformă sistematică.

Opțiunile divergente nu au dispărut de pe scena politicii educației. Nu au încetat să se manifeste tendințe conservatoare în opoziție cu tendințe reformatoare radicale.

⁵ Gh. Bunescu (coord.), *Studiu introductiv: Antologia legilor învățământului din România*, ISE, București, 2004, p. 19.

Spre sfârșitul anilor '90, s-a afirmat o nouă fază, a **construcțiilor mai sistematice**⁶.

S-a configurat și demarat o reformă curriculară extinsă și realizată intensivă. Au fost propuse și aplicate noi planuri și programe de învățământ, seturi alternative de manuale, schimbări instituționale în evaluarea continuă și finală, mai ales în examenele de capacitate și bacalaureat, care au marcat în fapt anii sfârșitului de secol XX în școala românească.

Nevoia unei diagnoze era încă prezentă, iar studiul mai cunoscut este *Învățământul românesc azi realizat în 1998*, tot la cererea Guvernului, coordonat de Adrian Miroiu. El prezintă o imagine, considerată de autori, la un grad înalt de abstractizare ce ar urma să devină un fundament al diferitelor abordări sectoriale ale învățământului și al elaborării unor politici care să ducă la înlocuirea unor structuri și mecanisme puse sub semnul întrebării.

Ca și studiul din 1993, nivelul înalt de generalizare la care se prezintă studiul din 1998 duce mai degrabă la ideea de construcție și propunere de politică educațională decât la cea de diagnoză.

Diagnosticul însă există, chiar dacă la nivel de maximă generalitate: „sistemul de învățământ românesc nu este pregătit să facă față schimbărilor de substanță care se petrec, la acest sfârșit de secol, în întreaga lume”⁷ și el nu aparține în totalitate autorilor, ci este o preluare din documentele

⁶ Lazăr Vlăsceanu, Adrian Neculau, Adrian Miroiu, Ioan Mărginean, Dan Potolea (coordonatori), *op. cit.*, p. 15.

⁷ A. Miroiu (coord.), *Învățământul românesc azi – studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 13.

menționate chiar în studiu, respectiv **Agenda 2000 a Comisiei Europene privitoare la cererea de aderare a României la Uniunea Europeană.**

Soluția propusă este o reformă fără sprijinul structurilor existente, ba chiar „în răspărul” lor, încadrată în tendințele radicale de reformă.

În anul 2004 este publicat raportul unui studiu al ISE privind *Extinderea învățământului obligatoriu. Analiza condițiilor de implementare*, studiu care pune în evidență că demersul legislativ de prelungire a învățământului general obligatoriu la 10 clase a fost **apreciat de cadre didactice și părinți** din următoarele motive:

- **egalizarea șanselor** prin rute de pre-profesionalizare și prin posibilitatea continuării studiilor după obținerea nivelului de calificare 1;
- **sporirea protecției sociale** și scăderea șomajului la vârsta adolescenței prin prelungirea duratei învățământului obligatoriu până la 16 ani;
- **creșterea șanselor de integrare socio-profesională** prin rute de calificare profesională cu durată scurtă, la care au acces atât absolvenții cu diplomă de bacalaureat. cât și cei fără diplomă.

Se consideră insuficient clarificate prin legislație mai ales aspecte privind modalitățile de evaluare și de certificare a competențelor la clasele de trecere de la un nivel educațional la altul⁸.

⁸ M. Cerkez, Laura Căpiță (coordonatori), *Extinderea învățământului obligatoriu. Analiza condițiilor de implementare*, ISE, București, 2004, p. 44.

Ceea ce aduce nou această cercetare – acțiune a prevederilor legislației pentru reforma învățământului – este punerea în dezbatere reală a reglementărilor legislative și orientarea către democratizarea reală prin valorizarea opiniilor participanților la educație și reforma ei, respectiv profesori, elevi și părinți.

Conform studiului, se poate aprecia că recenta legiferare a extinderii învățământului general obligatoriu și gratuit la 10 clase, precum și noua structură a învățământului secundar – dacă este însoțită de măsuri de protecție socială a familiilor cu copii – poate asigura mai bine egalitatea de șanse la educație și calitatea educației absolvenților, poate spori mobilitatea socială a acestora și coeziunea socială, condiții ale democrației și dezvoltării sociale durabile.

În vederea pregătirii **negocierilor de aderare a României la Uniunea Europeană – componenta Educație**, Ministerul Educației Naționale a inițiat, în perioada 1998-1999, **măsuri de armonizare legislativă și de compatibilizare** a sistemului de învățământ românesc cu standardele europene.

În scopul integrării în Uniunea Europeană, Constituția României din 2003 (art. 148) precizează: „ca urmare a aderării, prevederile tratatelor constitutive ale UE și celelalte reglementări comunitare cu caracter obligatoriu au prioritate față de dispozițiile contrare din legile interne, cu respectarea prevederilor actului de aderare”.

Deși educația nu face obiectul unei politici comunitare, conform tratatului semnat la Nisa în 2000 (art. 149-150), doar unele aspecte particulare cum sunt recunoașterea calificărilor, dreptul la educație ca urmare a liberei circulație a persoanelor

și dimensiunea europeană sunt chestiuni de interes european. Pe baza principiului subsidiarității, învățământul rămâne o competență la nivel național.

Însă procesul globalizării și competiția pe piața internațională au reconfigurat **politicile educaționale europene** care au fost obligate să preia ca obiectiv noi strategii pentru dezvoltarea resurselor umane în Europa, ca urmare Consiliul European de la Lisabona din 2000 a stabilit că educația va deveni o politică comunitară prin crearea așa-numitului spațiu european al educației și formării educaționale.

În cadrul pregătirii începerii negocierilor de aderare a României la Uniunea Europeană, în perioada februarie-iunie 2000 au avut loc reuniuni bilaterale de examinare analitică a cadrului legislativ comunitar. Educația fiind unul din domeniile cu care România începe negocierile de aderare, **Raportul Comisiei Europene** pentru anul 1998, privind progresul înregistrat de România în procesul de aderare, arata că „Ministerul Educației Naționale a întreprins pași majori în direcția reformelor instituționale și legislative”. **Raportul Comisiei Europene pentru anul 1999** releva faptul că „reforma sistemului educațional continuă, dar dificultățile financiare încetinesc ritmul reformei, fiind necesar un efort semnificativ pentru atingerea standardelor internaționale”.

Responsabilitățile Ministerului Educației Naționale în procesul de aderare la Uniunea Europeană vizează următoarele capitole: educație, formare profesională și tineret; libera circulație a persoanelor; cercetare științifică; libera circulație a serviciilor.

Cadrul comunitar legislativ pentru aceste domenii solicită României să adopte sau să armonizeze acțiunile și

politicile în domeniul educației, pentru a pregăti participarea la viitoarele programe și organisme europene.

Tabel 1. Dinamica armonizării legislative cu cerințele comunitare – componenta educație, formare profesională și tineret

Cadru legislativ comunitar	Legislația românească
Decizia nr. 2/1997 a Consiliului de Asociere a Comunităților Europene și statele lor membre, pe de o parte, și României, pe de altă parte, privind termenii și condițiile pentru participarea României la programele comunitare în domeniile educație, formare profesională și tineret	Din 1997, România participă în cele trei programe comunitare Socrates, Leonardo da Vinci și Tineret pentru Europa; H.G. nr. 635/1998 privind plata contribuției României pe anul 1998 la programele Comunității Europene Socrates și Leonardo da Vinci.
Decizia nr. 819/95/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 14 martie 1995 stabilind programul de acțiune comunitar Socrates	H.G. 538/1998 privind înființarea Agenției Naționale Socrates; Ordine ale Ministrului Educației Naționale privind implementarea în sistemul educațional românesc a rezultatelor participării României în programul Socrates
Decizia Consiliului 94/819/EC din 6 decembrie 1994 stabilind programul de acțiune pentru implementarea unei politici comunitare de formare profesională	H.G. 191/1998 cu modificările ulterioare privind înființarea Centrului Național pentru formare profesională Leonardo da Vinci
Directiva 77/486/EEC din 25 iulie 1997 privind educația copiilor lucrătorilor migranți	Proiect de HG privind școlarizarea gratuită pe perioada învățământului obligatoriu a copiilor lucrătorilor migranți din Uniunea Europeană cu drept de rezidență în România.

Prin Memorandumul privind racordarea României la noile programe comunitare și Protocolul Adițional la Acordul de Asociere semnat în 1994 între România și Uniunea Europeană, țara noastră participă la programele comunitare Socrates și Leonardo da Vinci. România a fost primită ca

partener activ în cele două programe, prin Decizia Comitetului de Asociere nr. 2/1997.

Ministerul Educației Naționale a inițiat două Hotărâri de Guvern, și anume H.G. nr. 191/1998 privind înființarea **Centrului Național pentru programul de formare profesională Leonardo da Vinci**⁹ și H.G. nr. 538/1998 privind înființarea **Agenției Naționale Socrates** pentru programul comunitar Socrates.

În 1999, Ministerul Educației Naționale a inițiat demersurile privind continuarea participării României la programele comunitare **Socrates II** și **Leonardo da Vinci II**.

*Tabel 2. Dinamica armonizării legislative
cu cerințele comunitare – componenta formare profesională*

Cadru legislativ comunitar	Legislație românească existentă	Legislație propusă spre adoptare
Decizia Consiliului 63/266/EEC din 2 aprilie 1963 privind principiile generale pentru implementarea unei politici comune de formare profesională	Legea învățământului nr. 84/1995 cu modificările ulterioare; Legea nr. 155/1999; Ordonanța de Urgență nr. 102/1998 privind organizarea și funcționarea sistemului de formare profesională continuă în unitățile educaționale; Legea 132/1999 privind înființarea Consiliului Național de Formare profesională a Adulților; Ordinele Ministrului Educației privind formarea profesională continuă	

⁹ ***, *Anii reformei în reglementări*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Catedra U.N.E.S.C.O, 2002, p. 342.

7. Școala românească în perioada de după 1989 până în anul 2000

Cadru legislativ comunitar	Legislație românească existentă	Legislație propusă spre adoptare
Reglementarea Consiliului 337/75 privind înființarea Centrului European pentru dezvoltarea formării profesionale (CEDEFOP)	Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic înființat prin H.G. nr. 855/1999	-
Decizia Consiliului nr. 85/368/EEC din 16 iulie 1995 privind comparabilitatea calificărilor profesionale între statele membre	H.G. 779/1999 privind înființarea Consiliului pentru Standarde Ocupaționale și Atestare; H.G. nr. 49/29.01.1999 privind înființarea Centrului Național pentru Recunoașterea și Echivalarea Diplomelor	H.G. privind adoptarea regulamentului de evaluare a furnizorilor de pregătire și modul de certificare a competențelor profesionale
Decizia Consiliului 99/51/EC privind promovarea modalităților de formare legate de muncă incluzând ucenicia	Legea 155/1999 ce modifică Legea învățământului 84/1995; Ordinele Ministrului Educației Naționale ce reglementează problema învățământului în școlile de ucenici	Introducerea reglementărilor privind Europass
Reglementarea Consiliului nr. 1360/90 privind înființarea ETF	Reprezentant MEN în Advisory Forum	-
Decizia Consiliului 87/569/EEC privind programul de acțiune de formare profesională a tinerilor și pregătirea lor pentru muncă	Legea învățământului 84/1995 cu modificările ulterioare; Legea 155/1999; Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic înființat prin H.G. nr. 855/1999	-

Prin Hotărârea Guvernului nr. 855/1999 s-a înființat **Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic**.

Pentru o mai bună legătură între formarea profesională și reforma educației în ansamblu, Direcția Formare Profesională activează din martie 1999 ca parte componentă a Direcției

Generale Resurse Umane, iar Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic a devenit funcțional din ianuarie 1999.

În baza Legii 151/1999, Ministerul Educației Naționale și Ministerul Muncii și Protecției Sociale au fost abilitate să stabilească, prin regulament, criteriile de evaluare pentru furnizorii de pregătire și modul de certificare a competențelor profesionale în cadrul sistemului de formare **profesională continuă**.

Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare, organism tripartit – Guvern, Patronat, Sindicate – autonom, neguvernamental, de interes public național, constituit prin H.G. nr. 779/1999, O.M. nr. 473 /30.09.1999¹⁰, este abilitat să dezvolte un sistem nou de evaluare și certificare a competențelor profesionale bazat pe standarde ocupaționale. Acest organism este abilitat să asigure calitatea sistemului propus și să emită certificate de competențe profesionale.

Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4318/30.08.1999 reglementează problema învățământului în școlile de ucenici, apropiind formarea profesională a ucenicului de cerințele întreprinzătorilor. Se încearcă introducerea *EUROPASS*, ca modalitate de standardizare a curriculumului școlilor ce pregătesc ucenici în vederea unei recunoașteri reciproce a calificărilor pe plan european.

Privitor la componenta legată de libera circulație a persoanelor, Legea nr. 151/1999 privind modificarea și completarea Legii învățământului 84/1995 atribuie MEN

¹⁰ ***, *Anii reformei în reglementări*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Catedra U.N.E.S.C.O, 2002, p. 367.

sarcina de a stabili modalitățile de recunoaștere și de echivalare a diplomelor, a certificatelor și a titlurilor științifice eliberate în străinătate, pe baza unor norme interne, ținând seama și de înțelegerile și convențiile internaționale. Astfel, prin H.G. nr. 49/1999 a fost creat **Centrul Național de Recunoaștere și Echivalare a Diplomelor**¹¹, care funcționează în cadrul MEN și este sprijinit în activitatea sa de **Consiliul Național de Echivalare a Diplomelor**¹².

Ministerul Educației Naționale a lansat organizarea **centrelor de excelență în universități** conform criteriilor internaționale (OMEN nr. 3373/10.03.1998), **centrelor de transfer tehnologic** conform experienței europene (OMEN 3730 /18.05.1998), acordarea **grantului de excelență** celor mai performanți cercetători.

Privitor la libera circulație a serviciilor, Ministerul Educației Naționale, prin Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare, și **Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic**¹³ este abilitat să dezvolte un nou sistem de evaluare și certificare a competențelor profesionale bazat pe standarde ocupaționale, precum și să realizeze armonizarea legislativă în ceea ce privește recunoașterea calificărilor profesionale.

Prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3458 din 23 martie 1998 s-a dispus stabilirea, de către universități – conform autonomiei universitare, și în acord cu prevederile

¹¹ ***, *Anii reformei în reglementări*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Catedra UNESCO, 2002, p. 363.

¹² *Ibidem*, p. 354.

¹³ *Ibidem*, p. 350.

Legii învățământului (art. 12 și art. 129), și implementarea **sistemului de credite transferabile**. În scopul extinderii aplicării sistemului de credite transferabile este emis OMEN nr. 4822 din 19.10.1998 cu privire la extinderea aplicării sistemului de credite transferabile în învățământ.

Sistemul de credite transferabile prezintă avantajul stimulării parcursurilor individuale de studiu și al asigurării unei unități de măsură internaționalizată a pregătirii profesionale. Alocarea creditelor transferabile se face în conformitate cu practica universitară internațională, urmând metodologia Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS), dar și alte metodologii europene în domeniu.

7.3. Dinamica politicilor educaționale naționale în context european

Periodizarea pe criteriul dinamicii procesului de reformă de după anul 1990 reflectă și tendințele din politica educației, dacă luăm în considerație voința politică de schimbare ca factor de dinamică a reformei:

- începutul reformei – 1990, respectiv perioada de destruc-turare;
- stabilizarea din 1991-1992;
- reorganizarea din 1993-1995;
- continuarea reformei – perioada de până în anul 2000¹⁴.

¹⁴ Cătălina Ulrich, în lucrarea *Values and education in Romania today, Romanian philosophical studies, I*, The Council for Research in Values and Philosophy, Edited by M. Călin, M. Dumintrana, 2001, p. 134.

Această periodizare ar putea suferi amendamentul legat de perioada 1997-2000 în care, în politica educației, prin documentele MEN și prin afirmațiile ministrului Andrei Marga, se face referiri la „reforma cuprinzătoare” și „accelerarea reformei”.

După evenimentele din 1989 sistemul de învățământ din România era încă unul din cele mai centralizate sisteme de educație din Europa Centrală și de Est. Ministerul, ca organism central, stabilea bugetele școlare naționale și locale, stabilea programele școlare, examenele în învățământul liceal și bacalaureatul.

Inspectoratele școlare județene aveau, pe lângă sarcini administrative, și pe cele de pregătire a profesorilor. Școlile nu aveau autonomie în planificarea bugetelor, iar directorii de școli și Consiliile de Administrație nu își puteau defini politica de personal. Comunitățile locale participau în mod limitat la administrarea școlilor. Autoritățile locale alese nu aveau nicio legătură cu sistemul școlar și nici nu doreau această legătură¹⁵.

Comparativ cu anii anteriori, anii 1990-1992 au reprezentat o perioadă de schimbări succesive. S-au făcut eforturi pentru reforma sistemului de învățământ, deși fără o alternativă clară. A fost reorganizată finanțarea educației, s-a permis învățământul în limbile minorităților și a fost diversificat învățământul gimnazial și liceal, li s-a acordat atenție liceelor teoretice, au fost reduse efectivele de elevi și normele didactice.

Odată cu 1992 are loc debutului unei noi perioade de abordare a politicii educaționale. Se impunea reorganizarea

¹⁵ OECD, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România, 2000*, p. 13.

curriculumului și eliminarea ideologiei programelor școlare. În scurt timp a fost clar că este nevoie de o reformă care să aibă la bază o acțiune sistematică. Apariția legislației care să ofere suportul legal al reformei a fost îngreunată de sistemul centralizat și atitudinile culturale care decurgeau de aici, precum și lipsa uzanței de folosire a experților în domeniu, ca și consensul politic în ce privește direcția și prioritățile reformei.

De asemenea, pentru perioada 1991-1993, România a beneficiat de misiunea Băncii Mondiale care a finanțat, alături de Guvernul României, realizarea unui plan instituțional și procedural pentru o reformă sistematică.

Finalitățile reformei, pentru acea perioadă, cuprinse în lucrarea **Reforma învățământului din România: condiții și perspective**, erau:

- educația de bază, în baza competențelor minime necesare vieții și muncii într-o societate democratică;
- învățământ deschis și flexibil, acordat aptitudinilor și aspirațiilor, formarea unor cetățeni conștienți și responsabili, activi social;
- formarea de competențe profesionale, a deprinderilor de management și comerț, a comportamentului economic și financiar, a atitudinilor și relațiilor sociale, solicitate de economia de piață;
- dezvoltarea interesului pentru educație permanentă, bazată pe disponibilitatea continuă pentru cunoaștere și acțiune, adaptarea la un context social în schimbare.

Finalitățile educației, descrise de lucrarea Institutului de Științe ale Educației, decurg din trecerea de la un tip de

societate la altul, fapt care antrenează în mod natural o altă politică a resurselor umane.

Politica educației, în anii 1991-1992, s-a axat pe stabilizarea sistemului educațional, realizat prin reglementări precum Decizia Guvernamentală nr. 961/1991, care au vizat printre altele: diversificarea opțiunilor pentru învățământul secundar și revenirea educației speciale sub coordonarea Ministerului Educației.

Modificările legislative au început în 1991, iar în 1992, Ministerul Educației elaborează primul proiect de lege, care a fost oferit pentru dezbateră publică.

Caracteristic pentru anul 1993 au fost cele două decizii politice majore care au avut impact direct asupra reformei educației, și anume: decizia de a continua și accelera reforma economică și decizia de a aduce România mai aproape de integrarea în structurile europene, fapt care impunea schimbări pentru educația din țara noastră.

Banca Mondială pentru Reconstrucție și Dezvoltare, prin expertiza legată de cofinanțarea reformei și colaborarea directă la structura proiectului de Reformă a Educației Preuniversitare, care a fost realizat în cooperare, a avut un rol important în sprijinul și orientarea politicii educației în România centrată pe reformă.

Orientările strategice de restructurare pentru perioada de până în 2005 au fost:

- actualizarea și modernizarea conținuturilor la nivelul programelor școlare, manualelor, sistemului de evaluare și a examenelor;
- reorganizarea sistemului de formare și dezvoltare profesională a personalului didactic;

- reorganizarea învățământului profesional vocațional și introducerea standardelor educaționale;
- liberalizarea pieței de manuale școlare și înlăturarea monopolului în producerea acestora;
- descentralizarea treptată a finanțării și administrării instituțiilor de educație, prin delegarea parțială și gradată a competențelor în domeniu către Inspectoratele Școlare, școli și Casele Corpului Didactic;
- crearea și funcționarea mecanismului de evaluare și acreditare a instituțiilor de educație private și publice;
- creșterea resurselor financiare alocate îmbunătățirii condițiilor de instruire, respectiv construcția de școli și dotarea acestora cu echipament și material didactic.

Primul proiect de reformă a început în octombrie 1994, iar cel de-al doilea program a început în 1995, cu finanțare și din partea Uniunii Europene, printr-un program Phare și a vizat restructurarea învățământului profesional, așadar reforma a debutat în 1994-1995, înainte ca noua lege să intre în vigoare.

Documentele școlare oficiale stabilesc pentru acea perioadă următoarele priorități ale reformei educației:

- descentralizarea managementului educației;
- reforma curriculară în toate disciplinele și la toate nivelele de educație;
- reforma sistemului de examinare și evaluare;
- reorganizarea sistemului de formare a cadrelor;
- reforma educației vocaționale;
- introducerea manualelor alternative și liberalizarea pieței;

- modernizarea și diversificarea sistemului de finanțare a educației;
- reforma învățământului universitar.

Perioada de restructurare care a început în 1993 a fost finalizată în decursul următorilor 3-5 ani, prin noul curriculum și noile manuale, prin noi forme de management, instruire vocațională, instrumente și materiale pedagogice.

Pe de altă parte, „Ministerul Educației trebuia să se adapteze, prin definirea unei colecții semnificative de acte normative. Aceste tipuri de schimbări, la toate nivelele, procesele, componentele, instituțiile și care implicau toți actorii sociali, apar foarte rar în istoria sistemului educațional”¹⁶.

Din 1997 politica educației capătă noi accente, consecință a priorităților legate de politica de integrare a României în Comunitatea Europeană prin acceptarea țării noastre în Consiliul Europei și în Tratatul de Pace.

Etapele politicii educației, pentru perioada din decembrie 1997, când, după alegerile din 1996, se structurează guvernul coaliției democratice ieșită învingătoare în alegeri și Ministrul Educației devine Andrei Marga, pot fi sintetizate astfel:

- etapa identificării problemelor în baza analizelor interne și externe;
- stabilirea priorităților și formularea de propuneri de politică a educației prin principalele declarații de principii cuprinse în două documente:

1. „Reforma învățământului acum”, publicată în *Buletinul Informativ* nr. 1 al MEN, 29 dec. 1997;

¹⁶ Cătălina Ulrich, *op. cit.*, p. 137.

2. „Privire în viitorul învățământului românesc”, *Buletinul Informativ* nr. 1 MEN, 12 ian. 1998.

- susținerea normativă a politicilor prin notificări guvernamentale, ordine ministeriale, hotărâri guvernamentale, proiecte de legi și ordonanțe de urgență printre care cele mai importante:

1. „Notificare privind reforma învățământului preuniversitar”, prezentă pe ordinea de zi a Guvernului României în iunie 1998;

2. „Notificare privind reforma învățământului universitar”, prezentă pe ordinea de zi a Guvernului României în august 1998.

- implementarea politicilor prin administrarea deciziilor de reformă și reorganizarea instituțională;
- evaluarea politicilor prin demararea analizelor de impact și prin trecerea dosarului educației prin evaluarea structurilor europene în cadrul programului de aderare a României la Comunitatea Europeană.

În **Reforma învățământului acum**¹⁷, Andrei Marga prezintă principalele direcții ale reformei: „reforma de încheiere a tranziției și de compatibilizare pe care o punem în dezbatere și o promovăm înseamnă șase capitole cuprinzătoare de măsuri: reducerea încărcării programelor de învățământ și compatibilizarea europeană de curriculum; convertirea învățământului dintr-un învățământ predominant reproductiv într-unul în esență creativ și replasarea cercetării științifice la baza studiilor universitare, ameliorarea infrastructurii și

¹⁷ Andei Marga, „Reforma învățământului acum”, *Buletinul Informativ* nr. 1 al MEN, 29 dec. 1997.

generalizarea comunicațiilor electronice; crearea unui parteneriat și, în general, a unei noi interacțiuni între școli și universități, pe de o parte, și mediul înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte; managementul orientat către competitivitate și performanță distanțat deopotrivă de centralism și populism; integrarea în formele noi ale organizărilor comune în rețeaua internațională a instituțiilor de învățământ”.

În **Privire în viitorul învățământului românesc**¹⁸, Andrei Marga identifică nevoile societății legate de învățământ astfel: avem nevoie de un învățământ bine susținut de societate, re tehnologizat, recuplat cu nevoile resimțite în economia, administrația, viața socială și cultura societății noastre, un învățământ deschis, diversificat, care încurajează competiția, favorizează înnoirea, cu standarde ridicate, compatibilizat cu sistemele europene, orientat spre valori, centrat pe formarea de capacități și bazat pe autonomii profesionale și management performant.

O altă decizie cu impact major asupra reformei a fost **Ordin nr. 3330/25.02.1998, cu privire la elaborarea și implementarea Curriculumului Național**.

Reforma curriculară accentuează capacitățile mentale și practice și mai puțin cantitatea informației.

Pentru învățământul preuniversitar, documentul dispune orientarea învățării spre formarea de capacități, folosirea metodelor interactive, stimularea gândirii creative și critice, a

¹⁸ Andrei Marga, „Privire în viitorul învățământului românesc”, Buletinul Informativ nr. 1 MEN, 12 ian. 1998.

activității independente a elevilor, a spiritului interogativ, precum și a competențelor proprii rezolvării de probleme.

Formarea capacităților are câteva puncte centrale și face parte, prin politica de principii, din misiunea educativă a învățământului. Între acestea sunt amintite: capacitatea de a abstractiza, capacitatea de a aborda complet o problemă, capacitatea de a formula ideii și de a testa soluții, capacitatea de a lucra cooperativ în grupuri, capacitatea de a comunica argumentativ.

O astfel de abordare este una care aduce o schimbare de fond învățământului românesc și este de natură pozitivă în sine, subliniem însă faptul că o orientare ce este eminentă o decizie pedagogică face parte, prin astfel de reglementări, din politica educației.

Prin aceasta politica educației începe să se identifice cu politica de reformă.

Calendarul reformei învățământului preuniversitar prezentat în preambulul Planului-cadru de învățământ, 1998, cuprinde în proiect **un enunț de principii directoare**¹⁹, care ghidează „reforma de profunzime”:

- efectivitatea – aducerea reformei la nivelul practicii educaționale concrete, accentul pe resursele umane ca agenți ai schimbării;
- comunicarea – componentă de relații publice care să promoveze reforma;

¹⁹ D. Georgescu, G. Ivan, S. Iosifescu, „Calendarul reformei”, în *Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, MEN, București, 1998, p. 13.

- motivarea pentru schimbare a actorilor reformei, participarea la decizie pentru realizarea unei culturi comune a reformei;
- coerența programelor de reformă;
- expertiza externă în aplicarea programelor de reformă;
- formarea actorilor reformei pentru competența în sprijinirea reformei.

Declarațiile de principii de mai sus erau o formulare în manieră pozitivă a unor disfuncționalități pe care managementul reformei își propunea să le abordeze, căci ele sunt în mare măsură încă actuale.

Tipurile de decizie identificate a fi necesare în derularea reformei sunt: normativă, politică, structurală, funcțională, curriculară.

Obiectivele propuse pentru o reformă sistemică erau²⁰:

- definirea politicii educaționale;
- asigurarea cadrului legislativ;
- restructurarea sistemului de învățământ;
- reforma curriculară;
- pregătirea inițială și continuă a personalului didactic;
- reforma conducerii, organizării și finanțării în învățământ (managementul educațional);
- dezvoltarea bazei materiale a învățământului;
- dezvoltarea cercetării în domeniul educației;
- întărirea relației între educație și societate.

În cadrul reformei evaluării, angajată în 1998, și în baza Ordinului Ministrului Educației Naționale nr. 3143 din 19 ianuarie 1998 și a Ordinului Ministrului Educației Naționale

²⁰ D. Georgescu, G. Ivan, S. Iosifescu, *op. cit.*, p. 17.

nr. 3175 din 29 ianuarie 1999 a fost înființat Serviciul Național de Evaluare a Cunoștințelor, ce are ca misiune „să întreprindă expertize având ca obiect sistemul național de evaluare și să propună soluții la problemele de reformă pe care le ridică acest sistem”. Are, de asemenea, rolul de a monitoriza calitatea educației naționale, de a asigura teste și instrumente de evaluare, care să poată măsura performanțele elevilor și care să administreze cele două examene naționale.

Prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3376 din 10 martie 1998 s-a angajat efectiv reforma sistemului de evaluare a rezultatelor școlare. Înființarea Serviciului Național de Evaluare și Examinare reprezintă „pasul esențial în vederea asigurării proiectării, gestionării și monitorizării subsistemului evaluării și examinării în condițiile asigurării respectării unor standarde de calitate europene”²¹. La baza acestui proces de optimizare a calității procesului de evaluare a stat cercetarea Institutului de Științele Educației din București, din anul 1998, care a realizat un **raport privind proiectarea și experimentarea descriptorilor de performanță** pentru câteva discipline, demers care a fost preluat și continuat de SNEE.

La începutul anului școlar 1999-2000, prin ordinul ministrului, au fost introduse în sistem criteriile de acordare a notelor în gimnazii și licee.

Prin OMEN nr. 3831 din 14.05.1999, funcționează **piața liberă a manualelor** pentru licee, iar la nivelul învățământului obligatoriu, MEN nominalizează o comisie care selectează 3

²¹ A. Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, Editura ProGnosis, București, 2001, p. 8.

manuale pentru fiecare disciplină de studiu, iar școlile pot alege dintre acestea.

În 2000, se realizează, în cadrul unui proiect al Institutului Băncii Mondiale în colaborare cu autoritățile române, un studiu asupra situației învățământului în România: **Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România**, document care descrie, în prima sa parte, evoluția politicii educaționale din țară de la începutul procesului de tranziție.

În partea a II-a, echipa de raportori OECD prezintă o analiză a tendințelor recente și a inițiativelor pe linia reformei alături de recomandări și concluzii. Această analiză a fost solicitată de Guvernul României prin MEN și comandată de Comitetul pentru Probleme de Educație al OECD. Privind măsurile de reformă în România, documentul arată că reforma este necesară pentru că sistemul de învățământ actual nu mai corespunde tipului nou de societate care se dezvoltă în România. Sistemul actual pune accent pe informație în detrimentul înțelegerii, pe memorizare în locul gândirii creatoare, pe separare în locul integrării disciplinelor, pe alternative de învățare colectiviste, și nu pe individualizare, pe pregătirea generală, și nu pe cea specifică, de calitate internațională, pe un sistem bazat pe concurență necorespunzătoare (în privința pozițiilor și ofertelor de muncă), și nu pe parteneriat.

Din punctul de vedere al autorilor este de așteptat ca reforma să aducă următoarele schimbări profunde la nivelul educației:

- adecvarea conținuturilor și organizării sistemului de învățământ într-o societate bazată pe economia de piață;

- soluționarea, cât mai repede posibil, a problemelor provocate de lenta modernizare a țării, prin intermediul profesiunilor asigurate de sistemul de învățământ, prin cercetarea științifică și prin politicile educaționale;
- transformarea școlilor, liceelor și universităților în surse de inovare morală, cognitivă și tehnologică pentru întreaga societate;
- asigurarea compatibilității rezultatelor, acțiunilor și organizării școlii cu standardele europene.

Critica politicilor educației din perspectiva acestui document cuprinde identificarea următoarelor disfuncționalități și contradicții interne²²:

- slabele instrumente manageriale pentru administrarea învățământului;
- contradicțiile legislative ce survin efortului de reformă;
- procesul de reformă este neterminat și slab controlat;
- caracteristica ad-hoc a deciziilor – reglementări formale uneori contradictorii și de aceea greu de aplicat;
- numărul mare de reguli care devine o porțiță de justificare pentru nerespectarea lor;
- sistemul supraaglomerat și excesiv de centralizat este sufocat de decizii operaționale și nu se poate concentra pe deciziile strategice;
- organizarea internă a ministerului suferă datorită responsabilităților complicate, paralele și suprapuse care, la nivelul conducerii, duc la informații contradictorii;
- nu există mecanisme de consultanță pentru învățământul de stat și particular;

²² OECD, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România, 2000*, p. 31.

- relațiile slabe dintre ministere;
- centralizarea excesivă și puterea mare, greu controlabilă a inspectoratelor școlare.

Politica educației în România pentru perioada de după anul 2000 pune accent asupra integrării europene și alinierii la standardele europene.

Politicile educaționale europene au prevăzut să investească mai mult în dezvoltarea resurselor umane, iar această opțiune a fost exprimată în „Strategia de la Lisabona”, prin următoarele obiective de atins până în 2010:

- reducerea ratei abandonului școlar până la o medie europeană de maximum 10%;
- creșterea ponderii persoanelor în vârstă de 25-64 de ani care au absolvit cel puțin liceul până la o medie europeană de 80%;
- reducerea la jumătate a numărului elevilor sub 15 ani cu performanțe inferioare în lectură, matematică și științe;
- reducerea la jumătate a dezechilibrului actual în ceea ce privește ponderea absolvenților de sex feminin (în domeniile matematicii, științelor și tehnologii);
- creșterea ratei medii de participare la educația permanentă a populației adulte, în vârstă de 25-64 ani, la minimum 15%.

În concluziile Consiliului European de la Lisabona (2000, paragraful 37) se confirmă faptul că sistemele de educație și formare din Europa vor trebui adaptate la mișcarea către învățare permanentă ce însoțește o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere.

În perioada imediat următoare anului 2000, la nivelul Comunității Europene au apărut tendințe semnificative în realizarea unui spațiu european al educației, prin unificarea principalelor tendințe de politica educației.

Printre cele mai semnificative le notăm pe cele de la nivelul competențelor de bază, unde au apărut o serie de schimbări: deprinderilor de bază tradiționale (scris, citit, socotit) li s-au adăugat noi competențe (tehnologia informației și comunicării, limbi străine, antreprenoriat, competențe sociale – spirit de inițiativă și de responsabilitate), iar formarea atitudinilor a devenit parte integrantă a finalităților educative.

Conceptul de „competențe de bază” (*Memorandum*, 2000), definit ca acele competențe pe care fiecare persoană trebuie să le dețină ca o dotare minimală pentru a fi capabilă să participe activ la activitatea productivă, la viața de familie la toate nivelurile vieții comunitare, de la nivel local la cel european, a fost considerat inadecvat pentru a surprinde noile direcții de dezvoltare a sistemelor educaționale și a fost înlocuit de cel de „competențe-cheie”, definit ca ansambluri multifuncționale și transferabile de cunoștințe, deprinderi și atitudini care sunt necesare tuturor indivizilor pentru împlinirea și dezvoltarea personală, integrarea socială și profesională reușită.

Transformările esențiale produse în învățământul elementar pot fi sintetizate sub denumirea de un al treilea nivel de alfabetizare, unde prima fiind aceea ce cuprinde scris-citit-socotit, a doua – la introducerea calculatorului în școală și la utilizarea lui sub diferite forme, iar a treia la – învățarea directă de capacități ale intelectului uman. În mod esențial, progresul realizat de școala occidentală, începând din anii '60

și până azi, constă în trecerea sistematică de la predarea de informații, la predarea de capacități ale intelectului.

Tendința este ca în toate țările europene să se inducă o nouă interpretare a educației de bază și reconsiderarea învățământului obligatoriu în sensul prelungirii acestuia (la 9, 10, 11, 12 și chiar 13 ani), astfel încât să fie favorizată dezvoltarea unor noi competențe de o mai mare complexitate în raport cu ceea ce era definit în termeni tradiționali ca obiective educaționale sau competențe de bază ale învățământului obligatoriu²³.

Tendința de dezvoltare a unui învățământ comprehensiv, de democratizare a accesului la educație și de prelungire a școlarizării, care caracterizează majoritatea sistemelor de învățământ europene, a determinat atât eliminarea examenelor la sfârșitul ciclului primar, cât și a celui secundar obligatoriu, unele țări menținând totuși examene finale în vederea certificării absolvirii învățământului obligatoriu.

Pentru învățământul profesional și tehnic, tendința europeană este de a realiza un proces de armonizare („inițiativa Bruges” – 2002) având ca obiective: transparența prin CV european, sistemul EUROPASS și Cadrul European Comun de referință a limbilor (recunoașterea competențelor și calificărilor, asigurarea calificărilor).

Pentru învățământul superior, procesul a început prin Declarația de la Bologna din 2002, cu scopul de a se ajunge la o arie europeană de învățământ superior.

²³ Gh. Bunesco (coord.), *Antologia legilor învățământului din România*, ISE, București, 2004, p. 19.

În concluzie, educația, și mai ales politica educației în România, va avea de dat răspunsuri, într-un viitor nu tocmai îndepărtat, privitor la noi aspecte care emerg politicii europene. De poziția politică față de adoptarea acestor tendințe pare să depindă tabloul educației în România în următoarele decenii.

8. ANALIZA RELAȚIEI DINTRE PIAȚA EDUCAȚIEI ȘI PIAȚA MUNCII – O NECESITATE PENTRU FUNDAMENTAREA SCHIMBĂRILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL, PROFESIONAL, TEHNIC ȘI SUPERIOR

8.1. Caracteristicile relației dintre educație și piața muncii înainte de 1990

Perioada totalitară, în special după 1970, prin extinderea învățământului tehnic și profesional, a condus la specializări înguste și extrem de dirijate. Întreprinderile participau la conducerea acestor tipuri de școli și realizau programe de formare în domeniile în care era necesară forța de muncă. Ministerele, prin anumite departamente, aveau sarcina de a elabora programe școlare de specialitate în colaborare cu ministerul educației.

Sistemul centralizat, anterior schimbărilor din 1989, se baza pe comenzi din partea întreprinderilor de stat pentru absolvenții cu diferite tipuri de instruire, astfel că statul asigura locurile de muncă pentru absolvenți într-un regim de strictă planificare. Cu toate acestea, politica ce raporta inexistența șomajului conducea la angajări forțate peste

necesarul întreprinderilor. În fapt, planificarea nu funcționa decât formal, iar eficiența și profitul întreprinderilor (ca și satisfacția angajaților) nu erau împlinite. Această structură centralizată de planificare și control nu a permis dezvoltarea unor politici de educație active care să favorizeze dezvoltarea economică.

Învățământul, cu precădere cel profesional, oglindea prin aceasta structura industrială, ca urmare rolul său inovator era anulat, iar schimbările, chiar și tehnologice fiind, erau apanajul voinței politice în domeniu.

După 1989, colapsul planificării centralizate a dus și la colapsul acestei puternice și rigide legături între școlile profesionale, tehnice și piața muncii.

De asemenea, schimbările în structura economică și în sistemul de producție, apariția unor forme noi de organizare a muncii, precum și efectul globalizării economiei au condus la noi cerințe pe piața muncii în ceea ce privește specializările, competențele.

Pe de altă parte, sub presiunea sistemului economiei de piață, întreprinderile au fost nevoite să facă față unor cerințe diferite și concurenței interne și externe. Adaptarea era îngreunată de dotările depășite, de lipsa capitalului de investiție, de conducerea birocratică și de capacitatea redusă a forței de muncă pentru adaptarea la noile cerințe. Adaptarea dificilă a resurselor umane se datora, *în principal*, specializărilor înguste în care s-a realizat formarea.

8.2. Oferta educațională la nivelul învățământului, perioada 1990-2000 din perspectiva relației cu piața muncii – o propunere de analiză în baza ieșirilor din sistem

Pentru a surprinde relația dintre educație și piața muncii se impune cercetarea atât a opiniei tinerilor, cât și a opiniei angajatorilor, precum și a dinamicii cererii și ofertei de locuri de muncă. Pentru perioada actuală, caracteristicile pieței muncii sunt cel mai des considerate a fi dinamismul, o continuă schimbare, și ca urmare, cel mai adesea este menționat un decalaj între cererea pe piața muncii și oferta educațională.

Piața muncii în România are un grad de instabilitate care corespunde coordonatelor generale ale oricărei țări aflate în tranziție. Ultimele reglementări ale Comisiei Europene au adus modificări în definirea sferei de cuprindere a populației ocupate și a celei aflate în șomaj. Definițiile au fost revizuite în concordanță cu noile reglementări europene și în consecință: *populația cu vârsta de muncă* include toate persoanele cu vârsta cuprinsă între 15-64 ani; *șomerii* sunt persoanele de 15 ani și peste care, în cursul perioadei de referință, îndeplinesc simultan următoarele condiții: nu au un loc de muncă și nu desfășoară o activitate în scopul obținerii de venit; sunt în căutarea unui loc de muncă și au utilizat în ultimele 4 săptămâni metode active pentru a-l găsi; sunt disponibile să înceapă lucrul în următoarele 15 zile dacă s-ar găsi imediat un loc de muncă.

Conform datelor furnizate de **Ancheta asupra forței de muncă în gospodării (AMIGO – Comisia Națională pentru Statistică, anul 2002, trimestrul II)**, din totalul populației de

15 ani și peste 53,3% erau persoane ocupate, 4,7% – șomeri înregistrați și 42% – persoane inactive. *Populația inactivă*, din punct de vedere economic, cuprinde toate persoanele care nu au lucrat nici cel puțin o oră și nici nu erau șomeri în perioada de referință, aflându-se în una din următoarele categorii: elevi sau studenți; pensionari; casnice; persoane întreținute de alte persoane sau de stat sau care se întrețin din alte venituri. Populația tânără (15-24 ani) înregistrează o puternică *mobilitate* spre și în afara pieței muncii: 17,6% și-au schimbat situația de persoane ocupate.

După *nivelul de instruire*, distribuția populației ocupate evidențiază faptul că majoritatea (53,4%) erau absolvenți ai învățământului liceal și profesional. În totalul populației, persoanele cu studii universitare au avut o pondere de 10,4%, iar absolvenții învățământului post-liceal sau tehnic de maiștri au reprezentat 4,7%.

Situația cu care se confruntă populația tânără pe piața muncii este dată în principal de starea generală economică și de contextul macrosocial. De multe ori însă, aceste probleme sunt asociate cu criticile aduse pregătirii absolvenților pentru intrarea pe piața muncii. Din acest punct de vedere sunt analizate mai ales ieșirile din sistem.

Tendința la nivelul determinării și evaluării actului educațional este de a lăsa în urmă sistemul convențional de măsurare bazat pe analiza intrărilor în sistem (input) și de a analiza mai ales ieșirile din sistem.

Este chestionată ineficiența liceului cauzată de lipsa unei politici clare de reformă în acest domeniu, liceul românesc a avut, după 1989, o evoluție dictată doar de rațiuni conjuncturale și orientată, în principal, către conservarea unui statu-quo favorabil personalului didactic. (...) Astfel s-au

manifestat două trenduri invers proporționale sub aspectul resurselor umane implicate la acest nivel de învățământ: pe de o parte, rata de cuprindere a elevilor în învățământul liceal a scăzut de la 90,7%, în 1989, la 59%,⁷ în 1996, fără ca o diferență să fie preluată de alternative la liceu, și anume învățământul profesional. În aceeași tendință se înscrie și abandonul școlar de la nivelul ultimului an al învățământului obligatoriu, care a ajuns în acest an (1998 – n.a.) la circa 20%.

Pe de altă parte, personalul didactic a crescut în perioada 1989-1996 cu 120%, în condițiile în care media de creștere pentru celelalte niveluri de învățământ a fost de circa 25%. Combinația acestor două tendințe ne conduce la constatarea statistică a unui fapt uluitor pentru o țară cu un buget de supraviețuire: media numărului de elevi la un cadru didactic a scăzut de la 37, în 1989, la 15 în 1996 și circa 13 în prezent, ceea ce reprezintă o medie specifică nivelului universitar din țările dezvoltate.¹ Această tendință reprezintă doar una dintre disfuncțiile majore care afectează structura și mai ales funcțiile liceului românesc, fapt ce legitimează, încă o dată, începerea reformei și în liceu.²

8.3. Șomajul absolvenților – indicator al decalajelor dintre piața educației și piața muncii

Șomajul ca indicator social poate oferi date importante privind relația între pregătirea profesională și piața muncii. Alături de factorii macroeconomici generatori de șomaj, situația absolvenților este determinată și de propria vulnera-

¹ M. Cerkez, D. Ogihă, *op. cit.*, p. 5.

² *Ibidem*, p. 134.

bilitate legată de dezvoltarea personală, nivelul de școlarizare, o atitudine pasivă față de propria situație³, toate acestea demonstrând lipsa de pregătire a absolvenților pentru a depăși obstacolele ce apar în calea integrării profesionale. Pregătirea profesională cu care ei rămân pe piața muncii nu le poate asigura accesul la un loc de muncă, iar dacă acesta există, activitățile sunt mai mult periferice.

Datele Comisiei Naționale de Statistică privind mărimea și structura șomajului în rândul tinerilor la categoria de vârstă 25 ani ca și procentual, pentru anul 1998, arată o creștere a șomajului în rândul tinerilor.

Tabelul 3.

	Total șomeri pe țară	Rata șomajului	Tineri 16-25 ani	
			Număr	% din total șomeri
31.12.1992	601.479	8,4	246.606	40,9
31.12.1993	1.065.884	10,4	429.668	40,3
31.12.1994	1.068.350	10,9	470.330	44,0
31.12.1995	803.691	9,2	339.583	42,3

Sursă: Anuarul statistic al României, 1993, 1994, 1995.

Pentru anul 1998, ponderea tinerilor șomeri din totalul populației este de 57,6%. Furnizorii principali ai șomajului la tineri sunt cei din categoria de vârstă 15-24, reprezentând 77,4% din totalul șomerilor BIM⁴. Din aceștia foarte puțini sunt

³ *Politica de tineret în România* – raport național, București, 2000, p. 339.

⁴ Șomerii în sens BIM sunt persoanele care, în perioada de referință, îndeplinesc următoarele condiții: nu au loc de muncă li nu desfășoară activități în scopul obținerii unor venituri; sunt în căutarea unui loc de muncă; sunt disponibili să înceapă lucrul, dacă ar fi posibil; persoane ce fac parte din populația inactivă (elevi, studenți), dar care sunt în căutare de loc de muncă și sunt disponibili să înceapă lucrul.

absolvenți ai sistemului universitar – 2,6%, absolvenți ai școlii profesionale reprezintă 23,8%, absolvenți de liceu fără calificări – 38%, șomeri cu zece clase absolvite – 33,8%.

Pe grupe de vârstă, rata șomajului în trimestrul II al anului 2002 a atins nivelul cel mai ridicat (20,8%) în rândul tinerilor (15-24 ani).

Astfel, conform anchetelor **AMIGO – Comisia Națională pentru Statistică, anul 2002**, avem:

Tabelul 4. Structura populației tinere (15-29 ani) ocupate

mii persoane

		1998		Trim. III 1999		Trim. III 2000	
Populație tânără activă	Ocupată	3019	2574	3103	2722	3029	2635
	Șomeri BIM		445		381		394
Populație tânără inactivă		2417		2236		2257	

	1998		Trim. III 1999		Trim. III 2000	
	15-29 ani	Total populație	15-29 ani	Total populație	15-29 ani	Total populație
Rata de activitate	55,5	50,2	58,1	53,4	57,3	53,5
Rata de inactivitate	44,5	49,8	41,8	47,6	42,7	47,5
Rata de ocupare	47,3	46,7	51,0	50,2	49,8	50,1
Rata șomaj BIM	14,8	6,8	12,3	5,9	13,0	6,4

- rata de activitate = proporția populației active în populația totală;
- rata de inactivitate = proporția populației inactive în populația totală;

- rata de ocupare = proporția populației ocupate în populația totală;
- rata șomajului BIM = proporția șomajului BIM în populația activă.

8.4. Analiza caracteristicilor cererii de educație – opiniile tinerilor cu privire la relația între piața muncii și piața educației

În rezultatele Sondajului de Opinie realizat în anul 2000 de către Centrul de Studii și Cercetări pentru Probleme de Tineret⁵, care a urmărit cunoașterea imaginii sociale recente asupra fenomenelor din societatea românească, importante și cu impact deosebit asupra vieții și muncii tinerilor, o dimensiune importantă măsurată este relația dintre piața educației și piața muncii.

Structura eșantionului pe vârste a cuprins tineri între 14 și 29 de ani, din mediul rural și urban, între care aproape 30% elevi și 15% studenți. Conform opiniilor exprimate de tineri, numai 30,6% dintre ei consideră că dobândesc în școală cunoștințe utile pentru dobândirea unui loc de muncă. Cei mai mulți apreciază că dobândesc în școală cunoștințe parțial suficiente – 43,2% sau insuficiente – 24,3%.

Opinia tinerilor cu privire la **carențele formării profesionale** și facilitarea accesului la piața muncii se reflectă în următoarele opinii oferite de aceștia:

⁵ Politica de tineret în România – raport național, București, 2000.

1) dacă pregătirea școli ar fi asociată mai intens cu acele deprinderi solicitate de către angajatori (spre exemplu: lucrul pe calculator, cunoașterea limbilor străine, deținerea permisului de conducere etc.) – 77%;

2) dacă aceștia ar fi pregătiți în școli pentru acele meserii/profesii care sunt cel mai des solicitate pe piața muncii – 72%;

3) dacă s-ar realiza unele convenții între școli și angajatori prin care s-ar asigura angajarea absolvenților – 68,7%;

4) dacă tinerii ar beneficia de îndrumări specializate spre anumite meserii sau profesii – 65,2%;

5) dacă s-ar prelua tutoratul unor școli, ar exista unele meserii/profesii de interes pentru firmele angajatoare – 54,3%.

Dificultățile pe care le întâmpină tinerii pentru ocuparea unui loc de muncă sunt:

- 83,5% – insuficiența locurilor de muncă;
- 52,6% – disfuncționalitățile existente în formarea lor profesională raportate la cerințele pieței muncii.

Tinerii consideră că situația actuală se datorează:

- lipsei de experiență în căutarea unui loc de muncă – 51%;
- lipsei de informare la ofertele de muncă – 49,4%; și
- modului de funcționare a sistemului social – 84%.

Conform datelor cercetării amintite, *atitudinile tinerilor față de ocuparea unui loc de muncă* se împart între dinamism, flexibilitate și apatie⁶. Strategiile dinamice sunt întărite mai mult de asumarea riscurilor, 70,8% sunt mai degrabă interesați de practicarea meseriei pe cont propriu decât de schimbarea

⁶ Politica de tineret în România – raport național, București, 2000, p. 451.

profesiei sau mutarea în altă localitate, 33% ar accepta munca la negru, iar 51,7% ar accepta orice activitate care aduce venit.

Privitor la **valorizarea locurilor de muncă**, aspectele cantitative, precum și aspectele exterioare muncii, dar asociate acestora sunt apreciate de 92,9% (salariul bun).

Studiul „Tineret '94 – motivațiile actuale ale tineretului”, realizat de ICCV, condus de Cătălin Zamfir pe un eșantion de 1255 de tineri în vârstă de 16-29 de ani, arată că tinerii șomeri culpabilizează societatea și statul, considerându-se „înțeleși puțin sau deloc” în proporție de 56%. Privitor la ameliorarea situației lor, tinerii șomeri sunt înclinați să aștepte o rezolvare a situației din partea statului.

Mulți cred că o lege a învățământului care să planifice locurile în licee și facultăți într-o manieră strictă în funcție de numărul de posturi existente ar fi necesar⁷.

Analiza de conținut arată o atitudine expectativă, ca și o neputință de a-și rezolva problemele fără sprijinul unui stat, care în viziunea lor ar trebui să-și extindă atribuțiile.

Percepția unui mediu social ostil produce opțiunea pentru un guvern de mână forte cu accente xenofobe.

Concluziile studiului amintit arată o legătură puternică între degradarea situației materiale, sentimentul de nerealizare profesională și distorsiunile în planul personalității și al formării imaginii sociale.

⁷ Ioan Mărginean (coord.), *Tineretul deceniului 1 – provocările anilor '90*, București, 1996, p. 391.

Pe de altă parte, în cercetările în baza anchetelor cantitative (Tineret '94), orientările de valoare ale tinerilor prezintă un indice înalt al încrederii în școală. O analiză calitativă desfășurată de centrul de cercetări și studii de tineret în 1995, pe o populație școlară cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani, dorind să aprofundeze rezultatele cercetării din '95 pe dimensiunea încrederii în școli arată că **încrederea tinerilor în școală** ar fi mai mare dacă școala ar fi mai flexibilă, mai aptă pentru dialogul intergenerațional, mai deschisă pentru cultivarea diferențelor, a pluralismului, a individualității. În caz contrar, tinerii tind să dezvolte o bogată cultură paralelă cu cea oficială, o cultură de tip informal, ce dublează suprafața formală a școlii ca instituție.

Concluziile cercetării calitative arată că elevii au o gândire dihotomică de tipul elev-profesor, materie primă-formă, haos-educație. Este pusă în evidență o gândire de tip strict analitic, care denotă incapacitatea de a acționa interactiv. Tendința acestora este de se retragere din spațiul social, de a judeca critic din afară, ca o consecință a lipsei autopercepției integrării sociale. Aceeași cercetare a pus în evidență lipsa sentimentului cooperării sociale, deoarece elevii nu realizează că, pe lângă drepturi, au și obligații care presupun angajare, situare, implicare.

Ca urmare, este periclitată relația cu autoritatea, fapt care conduce la o predicție slabă și/sau negativă în angajarea profesională.

8.5. Analiza opiniilor angajatorilor cu privire la relația dintre piața muncii și piața educației

Scopul principal al cercetării noastre este analiza opiniilor angajatorilor cu privire la relația dintre piața muncii și piața educației și configurarea unui profil al cererii de educație pe piața muncii.

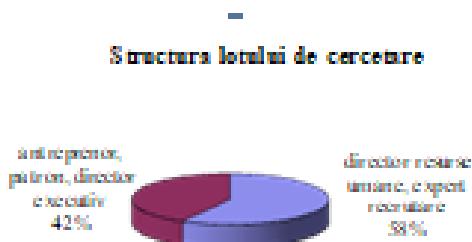
Cercetarea a fost realizată pe un lot de 100 de respondenți, în mediul urban.

Criteriile de stratificare au fost categoria profesională, rolul deciziei în angajarea pe post a personalului și intervalul în care se regăsește numărul angajaților în firma în care funcționează respondentul.

Instrumentele de cercetare au fost chestionarul, conținând un număr de 16 întrebări, și interviul, în baza unui ghid conținând 10 itemi (vezi **Anexa 1 și 2**).

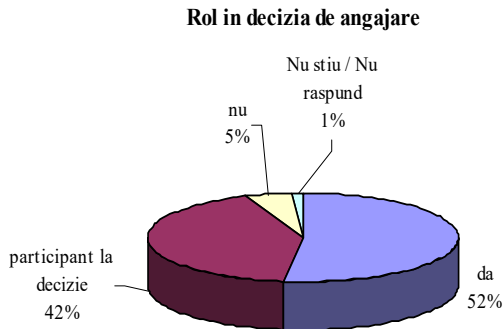
Cercetarea a fost desfășurată în două orașe, respectiv București și Craiova.

Structura lotului cercetat a fost de 58% directori de resurse umane, expert în recrutare, inspector de resurse umane și 42% antreprenori, patroni, directori executivi (vezi anexa tabel și grafic Q1).

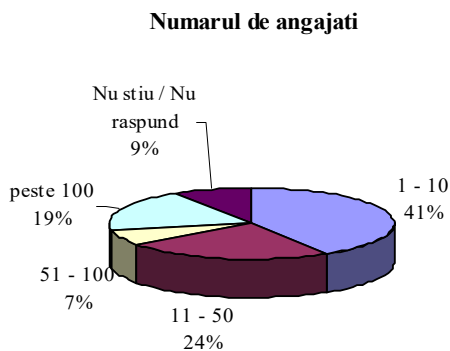


8. Analiza relației dintre piața educației și piața muncii...

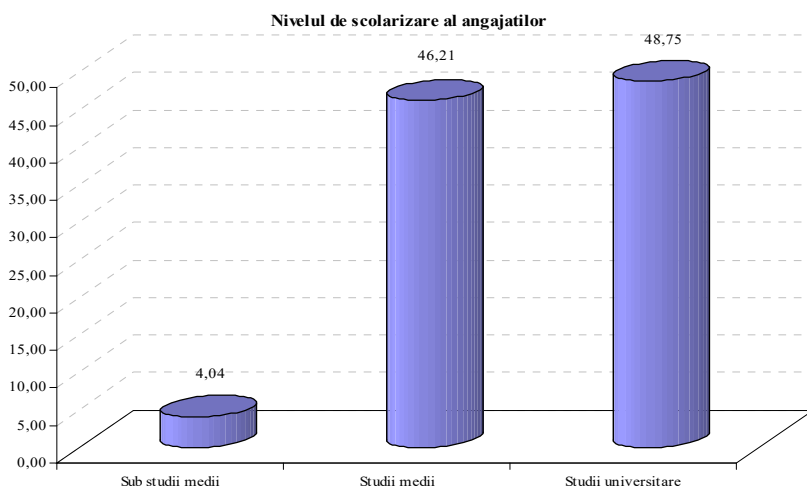
Din aceștia 52% sunt decidenți în angajarea personalului, 42% sunt participanți la decizie, iar restul de 6% nu au un rol activ în angajarea pe post a personalului (tabel și grafic Q2).



După intervalul în care se regăsește firma în care funcționează respondentul lotul cercetat se înscrie astfel: 19% din respondenți funcționează în societăți economice cu peste 100 de angajați, 7% – între 51-100 de angajați, 24% – între 11-50 de angajați și 41% – până în 10 angajați (tabel și grafic Q3).

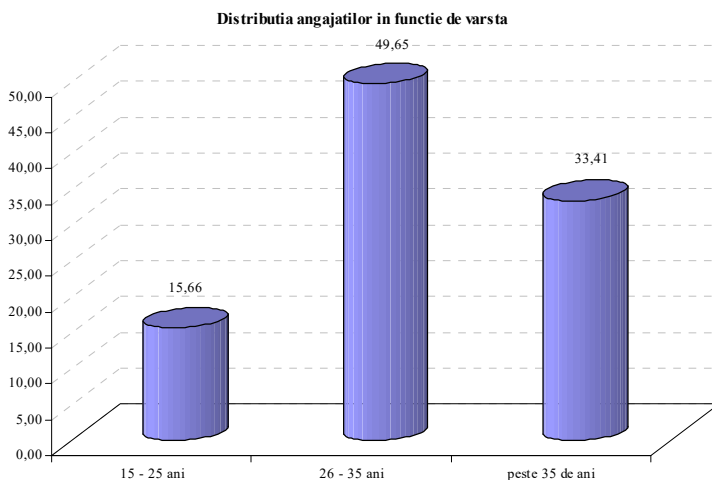


În cadrul firmelor în care funcționează respondenții, nivelul de școlarizare al angajaților este de 6,21% studii medii, 48,75% studii universitare și un procent de 4,04% de angajați au nivel de școlarizare inferior studiilor medii. Având în vedere că peste 95% din angajați au cel puțin studii medii putem constata că tendința pieței este aceea de a angaja personal cu școlarizări din ce în ce mai înalte (vezi anexă tabel Q4).



Distribuția angajaților în funcție de vârsta lor se înscrie în următoarele intervale: 49,65% sunt angajați cu vârsta cuprinsă între 36 și 35 de ani, 33,41% – peste 35 de ani și doar 15,66% din angajați au vârsta cuprinsă între 15 și 25 de ani.

8. Analiza relației dintre piața educației și piața muncii...



Din acest procent doar 18,92% din cei angajați în ultimii doi ani sunt proaspeți absolvenți, iar dintre aceștia 12% nu trec perioada de probă.

8.5.1. Analiza datelor cantitative obținute prin chestionar

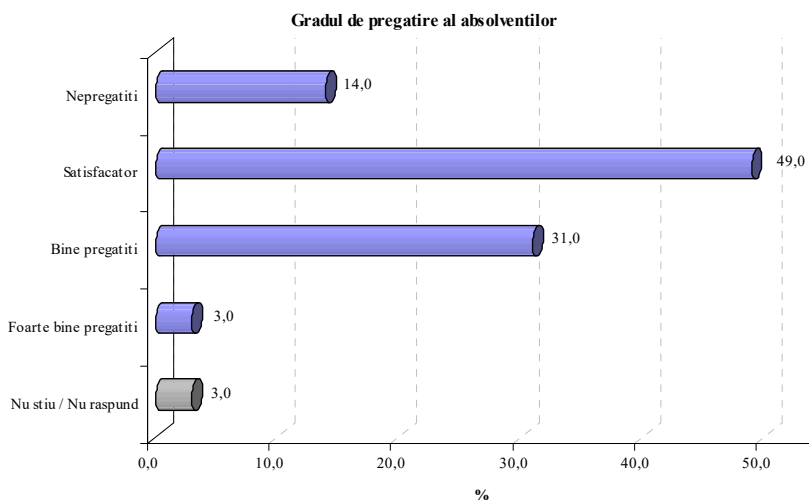
Privitor la **suportul educațional oferit angajaților** de către firmele în care funcționează respondenții, datele se prezintă astfel: 85% din firme preferă specializarea prin cursuri externe, respectiv cele realizate în afara firmei cu alt personal decât cel de care dispune la această oră, 35% oferă suport în consilierea carierei profesionale și doar 33% formarea la locul de muncă. Procentul mare, tinzând spre aproape 90% de cazuri de firme care oferă specializare externă, arată o nevoie de educație crescândă și o dinamică profesională rapidă, neacoperită de formarea profesională de bază.

Opinia angajatorilor este că **cea mai importantă formă de pregătire a absolvenților** este cea la locul de muncă, aceștia îi urmează practica în cursul verii și cursurile organizate de firme în școli și universități.

Pregătirea la locul de muncă a fost înalt cotate și are o medie de 7,88% din 10, cu toate că, în realitate, firmele nu oferă această formă de pregătire decât în procent de 33%.

Diferența între practica firmei și opinia angajatorilor este o contradicție care întărește problemele existente la nivelul relației dintre piața de educație și piața muncii.

Aproape jumătate din respondenți consideră că **pregătirea candidaților pentru ocuparea unui loc de muncă în raport cu cerințele de recrutare** este satisfăcătoare, o treime spun că sunt bine pregătiți și numai 14% consideră că sunt nepregătiți. Un procent de 3% din respondenți consideră absolvenții ca fiind foarte bine pregătiți.



Cel mai mare **rol în pregătirea pentru ocuparea unui loc de muncă** ar trebui să-l aibă școala – 64% și firma – 24%, urmată de familie cu 12%.

Pentru respondenți, **gradul de dificultate în găsirea unui candidat bine pregătit**, respectiv corespunzător cerințelor din fișa postului și standardelor firmei este mediu (vezi anexa la Q11).

Respondenților le-a fost oferită o listă de 31 de caracteristici care compun **profilul angajatului** și solicitarea de a ierarhiza în funcție de importanța lor pentru angajare în firmă pe o scală de la 1 la 7.

Pentru a construi tabloul celor 31 de caracteristici am realizat un studiu preliminar pe un grup de 15 experți în recrutare. Alături de aceasta am folosit documentele școlare din care am selectat finalitățile propuse pentru învățământul secundar superior.

Ierarhia realizată de respondenți a fost peste medie pentru toate cele 31 de caracteristici.

S-au detașat ca importanță caracteristici precum cele de comunicare, unde receptarea, transmiterea și feedbackul informației au fost pe primele locuri, cu medii în intervalul de la 6,41 la 6,33.

Următoarele caracteristici, în funcție de media obținută, sunt loialitatea față de firmă cu o medie de 6,33, asumarea responsabilității pentru succes sau eșec cu 6,24 și spiritul de echipă cu o medie de 6,23.

La diferențe foarte mici, dar cuprinse în intervalul de medii de la 6,20 la 5,20, ierarhia realizată de respondenți a fost următoarea:

- decizii corecte în timp util;

- adaptare la schimbare;
- realizarea unor performanțe înalte;
- respectarea și depășirea standardelor de calitate;
- identificarea și rezolvarea problemelor;
- cunoașterea unor limbi străine;
- reacții echilibrate chiar și în condiții de stres;
- dezvoltarea competențelor profesionale;
- hotărâre și siguranță;
- deprinderi necesare postului;
- încredere în sine;
- cunoștințe de informatică și calculatoare;
- decizia în baza evaluării costurilor și beneficiilor;
- entuziasm și optimism chiar și în situații dificile;
- orientare spre cooperare și câștig reciproc;
- cunoștințe necesare postului;
- rezolvarea de probleme cu soluții creative;
- opinii personale coerente și argumentate;
- dezvoltarea carierei;
- feedback în activitate;
- principii de viață;
- maturitate organizațională;
- poziție corespunzătoare competențelor;
- promovarea inovațiilor.

În opinia angajatorilor intervievați, din tabloul celor 31 de caracteristici oferite, **cele mai importante pe care școala ar trebui să le formeze sunt:**

- 1) cunoștințele de folosire a calculatorului – 58,6%;
- 2) evaluarea costurilor și beneficiilor unei decizii – 52,5%;
- 3) deprinderile necesare postului – 40,4%;
- 4) deprinderi de comunicare – 30,3%;

- 5) conștiința poziției versus competență – 20,2%;
- 6) cunoașterea limbilor străine – 19,2%;
- 7) cunoștințele necesare ocupării postului – 8,55%.

Responsabilitatea școlii este mică și foarte mică din punctul de vedere al respondenților în ceea ce privește soluțiile creative la problemele cu care se confruntă, la maturitatea organizațională, în formarea reacțiilor în situații de stres, orientarea spre cooperare și câștig reciproc și în formarea hotărârii și siguranței absolventului.

Firma ar trebui să formeze spiritul de echipă, conștiința poziției versus competență, opinia personală, responsabilitatea pentru eșec și succes, orientarea spre cooperare și câștig reciproc.

În proporție de 25% din respondenți apreciază că tot firma este cea care trebuie să formeze și cunoștințele necesare postului, ceea ce corelează cu opinia exprimată în legătură cu formarea la locul de muncă, față de un procent de 8,5% care consideră că școala este cea care trebuie să formeze cunoștințele necesare ocupării postului.

40,4% din respondenți consideră că școala trebuie să formeze deprinderile necesare ocupării postului, respectiv „cum trebuie făcut”, față de 13% care consideră că această deprindere este responsabilitatea firmei.

Un procent semnificativ 24,2% consideră cunoașterea limbilor străine mai degrabă o competență ce ar trebui formată în firmă, 19% consideră că ar trebui formată în școală și doar 4% că acest aspect este de competența familiei.

Mai puțin de 10% din respondenți consideră că deprinderile de folosire a calculatorului ar trebui formate în

firmă, față de un procent de 58,6% care consideră că școala este responsabilă de acest tip de formare.

Angajatorul consideră că firma se poate implica foarte puțin în formarea creativității în rezolvarea de probleme, dezvoltarea încrederii în sine, comunicarea, orientarea spre performanță, maturitate organizațională, capacitatea de decizie și inițiativa.

Aceste caracteristici sunt prezente în procente foarte mici la toate cele trei categorii propuse, respectiv școala, firma și familia.

Un procent semnificativ din respondenți consideră aceste caracteristici ținând de dezvoltarea personală a absolventului și fiind o responsabilitate individuală.

Opinia angajatorilor este că viitorii angajați ar trebui să-și dezvolte în familie încrederea în sine, sunt de părere 58,6% din respondenți, să învețe să-și bazeze deciziile pe principii de viață puternice – 40,4%, precum și asumarea responsabilităților pentru eșec și succes – 36,4%.

Tot în familie ar trebui formate opiniile personale coerente și bine argumentate, adaptarea la schimbare, reacțiile în condiții de stres, sunt de părere peste 25% din respondenți.

Cele mai importante calități ale unui angajat, în opinia respondenților, sunt pregătirea profesională cu un procent de 54%, loialitatea cu 40%, spiritul de echipă – 29%.

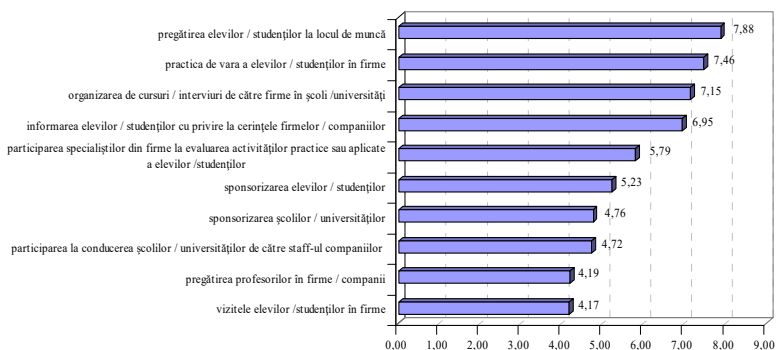
Pe următorul interval, între 10 și 20%, au fost enunțate calități precum **responsabilitatea, flexibilitatea, siguranța, corectitudinea, comunicarea, dorința de a învăța și seriozitatea.**

În funcție de mediile acordate, ierarhia realizată de respondenți privitor la **eficiența formelor de pregătire a absolvenților pentru piața muncii** au fost următoarele:

8. Analiza relației dintre piața educației și piața muncii...

- pregătirea elevilor/studenților la locul de muncă: 7,88%;
- practica de vară a elevilor/studenților în firme: 7,46%;
- organizarea de cursuri/interviuri de către firme în școli/universități: 7,15%;
- informarea elevilor/studenților cu privire la cerințele firmelor /companiilor: 6,95%;
- participarea specialiștilor din firme la evaluarea activităților practice sau aplicate ale elevilor/studenților: 5,79%;
- sponsorizarea elevilor/studenților: 5,23%;
- sponsorizarea școlilor/universităților: 4,76%;
- participarea la conducerea școlilor/universităților a staff-ului companiilor: 4,72%;
- pregătirea profesorilor în firme/companii: 4,19%;
- vizitele elevilor/studenților în firme: 4,17%.

Importanța formelor de pregătire a absolvenților



În afara formelor de suport enunțate, 14% din respondenți au oferit și **alte soluții de cooperare între școli și**

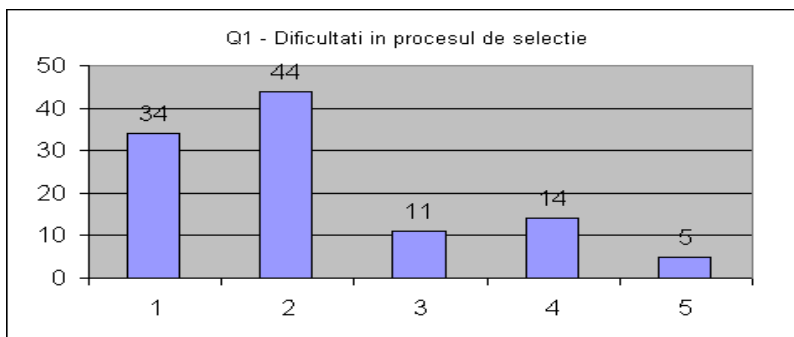
firmе, cea mai des menționată formă este cea de *internship*, urmată fiind de voluntariat, conferință și practică.

8.5.2. Analiza calitativă a datelor obținute în baza interviului

Au fost realizate 100 de interviuri, având ca scop extinderea și aprofundarea informațiilor obținute prin chestionar, vizând opiniile recrutorilor și angajatorilor cu privire la relația dintre piața educației și piața muncii, cu accent asupra adaptării absolvenților la piața muncii. Au fost urmărite dimensiunile: satisfacția angajatorilor față de pregătirea profesională a absolvenților, poziția angajatorilor față de colaborarea cu școala pentru pregătirea acestora, tipuri și forme de colaborare a firmelor cu școala în sprijinul adaptării absolvenților la piața muncii, implicarea firmelor în sprijinul absolvenților pentru adaptarea la sarcinile aferente posturilor ocupate, familiarizarea cu măsurile de reformă.

Privitor la **dificultățile întâmpinate în procesul de selecție și recrutare a tinerilor absolvenți**, datele cantitative arată că angajatorii consideră că gradul de dificultate în recrutarea unui absolvent care să corespundă cerințelor firmei este mediu. Datele obținute prin cercetare calitativă arată că *principalele obstacole întâmpinate în procesul de selecție a absolvenților* se grupează pe următoarele criterii:

- 1) pregătire profesională;
- 2) pregătire practică;
- 3) atitudini și valori;
- 4) orientarea realistă pe piața muncii;
- 5) nu au întâmpinat dificultăți.



Așa cum se poate vedea din tabelul Q1, 44 din respondenți au dificultăți legate de pregătirea practică a absolvenților, 34 indică dificultăți în pregătirea profesională, 14 afirmă dificultăți în orientarea realistă pe piața muncii și doar 5 afirmă că nu întâmpină dificultăți în procesul de selecție a absolvenților.

11 răspunsuri au indicat că angajatorii întâmpină dificultăți pe dimensiunea atitudinilor și valorilor, consideră că absolvenții: „nu-și cunosc valoarea”, „au o atitudine nepotrivită”, „dau dovadă de suficiență”, „sunt indeciși”, iar „recrutarea din rândurile lor este dificilă” (vezi tabel și grafic în anexa Q1).

Pentru pregătirea profesională, dificultățile enunțate de recrutori și angajatori sunt: calitatea pregătirii absolvenților pentru 19 din respondenți, lipsa de interes pentru informare a absolvenților este o dificultate pentru 8, nu cunosc limbi străine la nivelul așteptărilor pentru 6, nu cunosc calculatorul la nivelul așteptărilor pentru 3, lipsa perspectivei de dezvoltare profesională pentru 3 din respondenți.

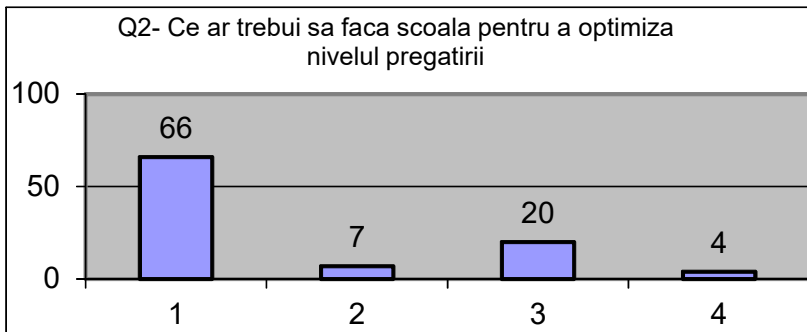
La întrebarea **ce ar trebui să facă școala pentru optimizarea adaptării absolvenților la piața muncii**, majoritatea respondenților, respectiv 66 din cei 100 intervievați, au răspuns că ar fi necesar ca *pregătirea profesională a absolvenților să conțină mai multă practică*. 28 dintre aceștia au făcut referire la practica de specialitate (vezi anexa la Q2). Au considerat necesar un echilibru între teorie și practică, s-au referit la specializarea pe meserii, la schimbarea structurii învățământului: „la început teorie și în ultimii ani doar pregătire practică de specialitate”, „să se lucreze cu cazuri reale”, „munca în echipă și proiecte”, „școala să-și adapteze baza materială la cerințele actuale”, „profesorii să aibă și alt tip de experiență profesională decât didactică”, „mai puțină teorie”.

O relație mai strânsă între școală și piața muncii este menționată ca necesitate de 20 de respondenți. Privitor la relația școlii cu piața muncii, recrutorii consideră că: „școala ar trebui să fie mai flexibilă ca structură”, „să se poată adapta în funcție de nevoile pieței”, ar fi de dorit să se organizeze „stagii de pregătire în firme de succes”, „școala încă pregătește specialiști pentru fabricile comuniste, nu pentru economia de piață”, „ar fi necesară cooptarea specialiștilor din firme pentru predarea cursurilor de specialitate”, „colaborarea între personalul didactic și firme”, se simte nevoia unei „corelații între cerințele pieței și specializările oferite de școală”, sunt recomandate „joburi în firme în timpul vacanței” pentru viitorii absolvenți.

O altă categorie de răspunsuri, dar cu o frecvență sub 10, a vizat evaluarea, recrutorii fiind de părere că sunt necesare

selecții mai dure și un interes crescut din partea școlii pentru calitatea pregătirii.

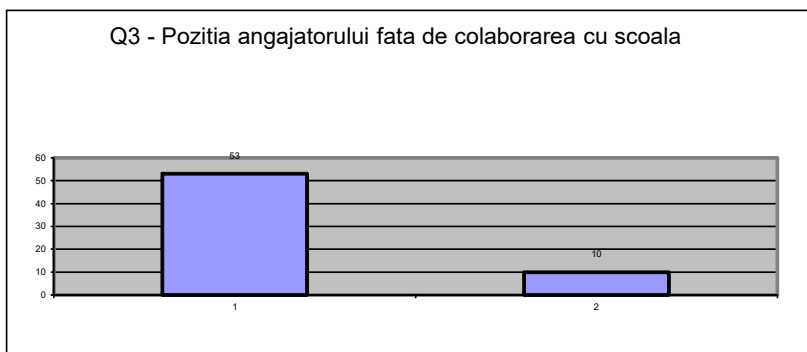
Privind dezvoltarea personală, s-au grupat răspunsuri ce au întrunit frecvențe sub 5; angajatorii și recrutorii au considerat că este necesar „să se pună în școală accent și pe educația civică”, precum și pe „oferirea de modele morale, comportamentale și culturale, care să conducă la formarea unui comportament matur și adaptabil” (vezi grafic și tabel în anexa Q2).



Q2 - Ce ar trebui să facă școala pentru a optimiza nivelul pregătirii	Frecvența răspunsurilor
1 Pregătirea profesională să conțină mai multă practică	66
2 Evaluare mai selectivă	7
3 Relația mai strânsă între școală și piața muncii	20
4 Dezvoltarea personală	4

Urmărind **poziția angajatorilor cu privire la implicarea în acțiuni de sprijin pentru optimizarea nivelului de pregătire al absolvenților în raport cu cerințele pieței muncii**, răspunsurile s-au împărțit în două mari categorii: 1)

favorabilă, cu 53 de răspunsuri și 2) nefavorabilă implicării, cu 10 răspunsuri (vezi tabel Q3).



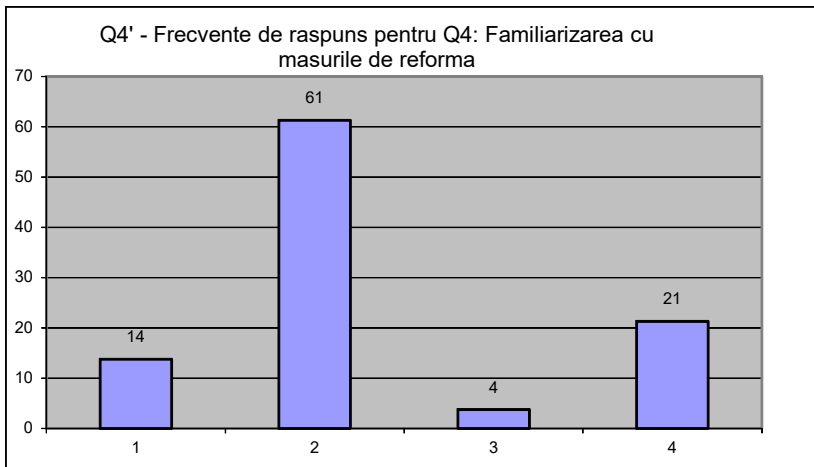
Chiar dacă opțiunea față de implicare a fost pozitivă pentru majoritatea respondenților, aceștia au legat implicarea firmei în pregătirea absolvenților de lacunele existente în pregătirea din școală: da, pentru că „în școală se face prea multă teorie”, „școala nu te învață să gândești «business»”, „da, dar e datoria școlii să aibă inițiative”, „este necesară prezența specialiștilor în școli”, „să se facă o preselecție a viitorilor angajați încă din școală”, „firmele să acorde training intensiv/internshipuri”, da, dar „în mică măsură; e totuși datoria școlii”, da, dar „firmele să acorde sprijin financiar” (vezi tabel și grafic la anexa Q3).

Motivațiile neimplicării în acțiuni de suport pentru absolvenți au fost legate de costurile ce implică un astfel de suport și de considerarea acestei probleme ca aparținând statului.

Mai mult de jumătate din respondenți nu sunt **familiarizați cu măsurile de reformă**, la aceștia se adaugă un

8. Analiza relației dintre piața educației și piața muncii...

număr mare dintre cei intervievați care nu au știut să răspundă sau nu au fost interesați să răspundă la întrebare. Cumulat, frecvența depășește 80 de răspunsuri, ceea ce ne conduce la concluzia că *informarea cu privire la măsurile de reformă în sistemul de educație din România este foarte slabă în mediul de business.*



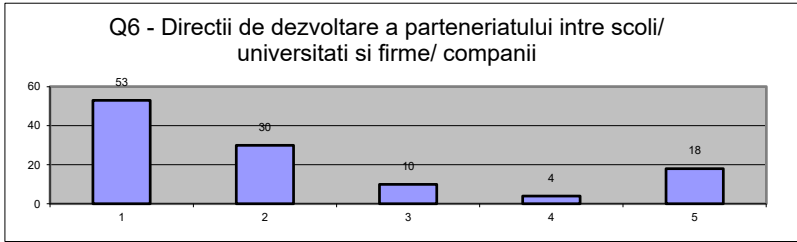
Un număr foarte mic de respondenți au exprimat dorința de a fi informați sau nevoia de a se informa în acest domeniu (vezi tabel și grafic la anexa Q4).

- 1 da, sunt familiarizat
- 2 nu sunt familiarizat
- 3 nu, dar aş vrea să aflu
- 4 nu ştiu/nu răspund

Răspunsurile obținute prin interviu privitor la **direcțiile de reformă** au avut o pondere de sub 20% și au fost extrem de disparate. Nivelurile menționate în vederea reformei au fost preponderent cel universitar și liceal. Schimbările vizate conțineau referiri la o abordare mai aplicată a obiectelor de învățământ și o extindere a ponderii practicii în cadrul planurilor de învățământ. Angajatorii solicitau din partea învățământului (vezi tabel și anexa Q5):

- mai mult pragmatism;
- stimularea creativității;
- corelarea numărului de absolvenți cu nevoia pieței;
- mai multă rigoare și disciplină;
- dezvoltare personală și autocunoaștere;
- biblioteci virtuale;
- accent pe pregătirea în firme a cadrelor didactice;
- consilierea carierei.

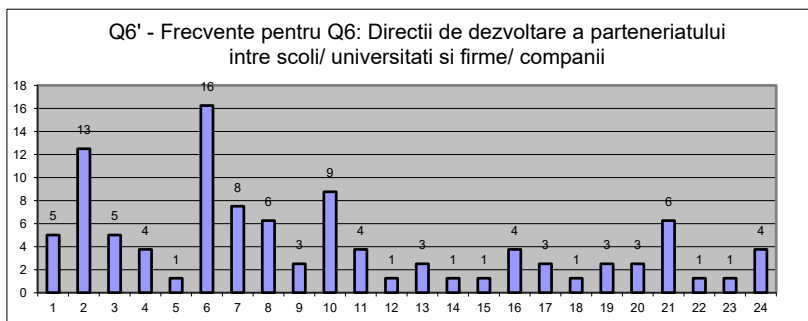
Privitor la **direcțiile de dezvoltare a parteneriatului între școli/universități și firme/companii**, majoritatea răspunsurilor au fost legate de practica elevilor și studenților, precum și de actualizarea conținuturilor. Practica în firme a fost un răspuns pentru mai mult de 50 de respondenți, iar dezvoltarea de parteneriate pe problematica conținuturilor a întrunit 30 de răspunsuri. Mai puțin de 20 de respondenți au considerat bursele acordate de firme o formă de suport și parteneriat pentru adaptarea absolvenților la piața muncii.



Q6 – Direcții de dezvoltare a parteneriatului între școli/universități și firme/companii		Frecvența răspunsurilor
1	practica elevilor și studenților	53
2	curriculum	30
3	deprinderi de viață	10
4	informare cu privire la cerințele pieței	4
5	burse	18

Propunerile angajatorilor pe direcția practica elevilor și studenților au fost: firmele să angajeze din absolvenții școlilor sponsorizate, practica să fie obiectul unui contract între școală și firmă, cu obligații și drepturi de ambele părți; școala să fie garantul elevului și studentului, să existe cooperare în realizarea practicii prin stagii de pregătire în firme, să se realizeze activități de voluntariat.

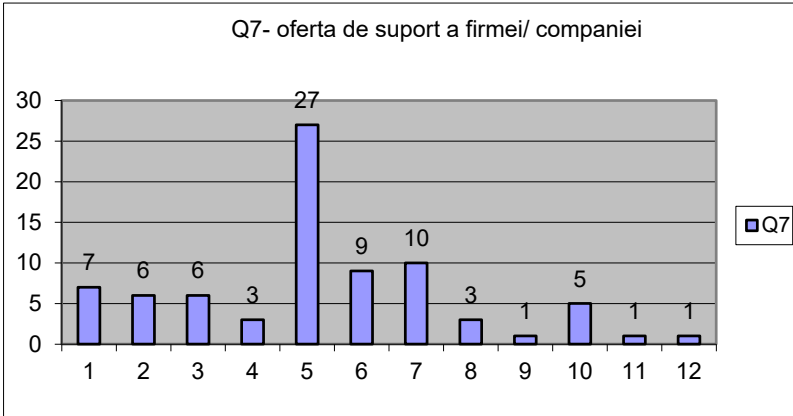
Alte propuneri de colaborare au vizat *conținuturile și organizarea instruirii în școli și universități*: implicarea companiilor în activitatea de predare, metode noi de organizare a practicii elevilor și studenților – în care studenții să fie puși în situația de a gândi, de a lua decizii, stabilirea de comun acord a programei școlare, școlile să adapteze programa în funcție de cerințele pieței, concursuri de proiecte.



Angajatorii au cotate înalt prin răspunsurile lor: *programe de practică în care studenții să fie puși în situația de a gândi, de a lua decizii / training* – punctul 6 din tabel cu valoarea 16, una dintre cele mai ridicate, următoarea ca valoare fiind punctul 2 din tabel cu valoarea 13, *propunerea de internship* și punctul 10 din tabel sponsorizarea elevilor și studenților – „țintă” pentru angajare după absolvire (pentru detalii vezi tabel și grafic Q6 la anexe).

La întrebarea **cum este implicată firma dumneavoastră acum în activități de sprijinire a absolvenților** au fost însumate 70 de răspunsuri care conțineau o formă de suport (vezi tabel Q7).

Există un procent semnificativ de firme care nu oferă suport și care nici nu sunt interesate în a-l oferi: se poate vedea în tabel Q7 la punctele 8, 9, 10, frecvența răspunsurilor ostile ideii de suport este sub 10 răspunsuri, la care se adaugă aproape 30 de non-răspunsuri.



Răspunsuri *pozitive* și forme de suport pentru absolvenți (vezi tabel Q7 pentru frecvențe):

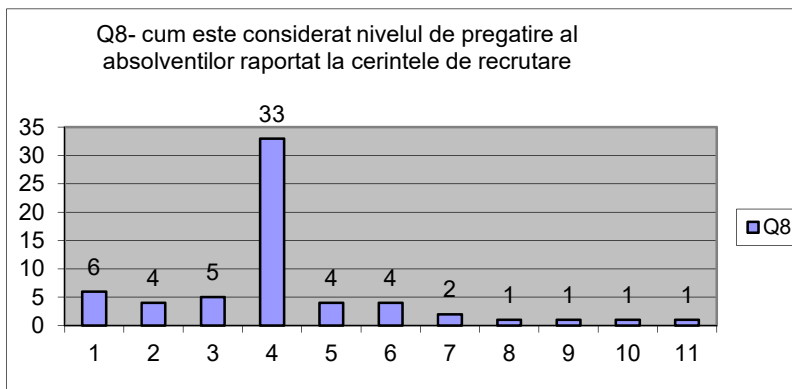
- 1) cursuri și seminarii ale specialiștilor din companii în cadrul universității;
- 2) locuri de muncă special pentru studenți/absolvenți;
- 3) calitatea de intern pentru studenți (până învață);
- 4) participarea la târgul de joburi;
- 5) formarea la locul de muncă;
- 6) training;
- 7) practica pentru studenți în cadrul firmei;

##

- 11) training pentru organizațiile studențești;
- 12) programe de master susținute de specialiști din firme.

Satisfacția angajatorilor cu privire la nivelul de pregătire al absolvenților raportat la cerințele de recrutare este pozitivă doar pentru 13 respondenți din 62 de răspunsuri. Pentru 33 de respondenți cerințele nu sunt satisfăcute, cealaltă jumătate a răspunsurilor au prezentat nuanțat satisfacția față de pregătirea absolvenților, fiind centrate pe separarea

cunoștințelor teoretice de cele practice, unde *satisfacția față de nivelul cunoștințelor teoretice este pozitivă în detrimentul satisfacției față de pregătirea practică, considerată sub cerințele de recrutare (vezi tabel Q8).*



Satisfacția angajatorilor cu privire la nivelul de pregătire al absolvenților raportat la cerințele de recrutare

- 4 nu
- 5 da, cunoștințe teoretice foarte bune, nu și practice
- 6 aproape de cerințe
- 7 depinde de absolvent
- 8 bazele teoretice sunt învechite
- 9 da, cu training
- 10 experiența profesională înainte de finalizarea școlii/
part-time jobs
- 11 neadaptat

Tipurile de cursuri pe care firmele le oferă absolvenților sunt în majoritatea cazurilor legate de formarea la locul de muncă, introducerea absolvenților în tematica proprie

fișei postului pentru care au fost angajați. Cursurile tehnice care să îmbogățească cunoștințele angajatului proaspăt absolvent sunt incluse în pregătirea la locul de muncă. Aceste răspunsuri verifică și întăresc datele cantitative obținute prin chestionar. Pregătirea la locul de muncă este una din cele mai frecvente modalități de suport și nici aceasta nu are o pondere foarte ridicată pentru că, din aproape 70 de răspunsuri, 27 din cei intervievați au răspuns negativ la întrebare, iar 30 nu au dorit să răspundă. În concluzie, putem afirma că ponderea firmelor care nu acordă suport angajaților proaspăt absolvenți este ridicată.

Caracterizarea absolvenților a cuprins 32 de aprecieri pozitive dintre care majoritatea reflectau trăsături de personalitate precum entuziasmul, motivația, dorința de a învăța. Caracterizările negative au fost legate, mai ales, de performanță, dar și de orientarea către muncă și eficiența muncii, ele au întrunit 33 de aprecieri. Între aprecierile negative putem enumera: nesiguri, nepregătiți, nehotărâți, mediocri, superficiali.

8.5.3. Concluziile cercetării opiniei angajatorilor cu privire la relația dintre educație și piața muncii

- **Există un grad înalt de nemulțumire față de pregătirea în școală a elevilor și studenților în vederea ocupării unui loc de muncă.**

Studii recente⁸ arată că doar 30,6% dintre ei consideră că primesc în școală cunoștințe utile pentru dobândirea unui loc

⁸ Conform Sondajului de opinie realizat în anul 2000 de către Centrul de Studii și Cercetări pentru Probleme de Tineret.

de muncă. Cei mai mulți apreciază că dobândesc în școală cunoștințe parțial suficiente – 43,2% sau insuficiente – 24,3%. La aceasta se adaugă nemulțumirea angajatorilor care, conform studiului nostru, din datele obținute prin chestionar, consideră (14% din respondenți) că absolvenții sunt nepregătiți. Analiza calitativă a interviurilor arată că în proporție de 30% angajatorii consideră nesatisfăcătoare pregătirea absolvenților pentru ocuparea unui loc de muncă conform cerințelor de recrutare.

- **Există un decalaj important între pregătirea în școală și cererea pe piața muncii.**

Principalele paliere pe care angajatorii întâmpină dificultăți în selecția și recrutarea absolvenților sunt: pregătirea practică, în proporție de 44%, și pregătirea profesională – 34%, precum și dificultăți ce țin de o orientare nerealistă a absolvenților pe piața muncii.

Gradul de dificultate în găsirea unui candidat bine pregătit, respectiv corespunzător cerințelor din fișa postului și standardelor firmei, este mediu.

Opinia angajatorilor este că cel mai important **rol în pregătirea pentru ocuparea unui loc de muncă** ar trebui să-l aibă școala – 64% și firma – 24%, urmată de familie, cu 12%.

- **Cercetarea noastră a avut ca scop analiza opiniilor angajatorilor cu privire la relația între piața muncii și piața educației și configurarea unui profil al cererii de educație pe piața muncii, urmărind să decelăm competențele valorizate de angajatori.**

Rezultatele arată că s-au detașat ca importanță caracteristici care vizează **comunicarea**, unde receptarea,

transmiterea și feedbackul informației au fost pe primele locuri, cu mediile cele mai ridicate.

În opinia angajatorilor intervievați, din tabloul celor 31 de caracteristici **cele mai importante, pe care școala ar trebui să le formeze, sunt**, pentru jumătate din respondenți, cunoștințele de folosire a calculatorului și evaluarea costurilor și beneficiilor unei decizii, iar pentru mai mult de o treime din respondenți, deprinderile necesare postului și deprinderi de comunicare.

Responsabilitatea școlii este mică și foarte mică din punctul de vedere al angajatorilor în ceea ce privește soluțiile creative la problemele cu care se confruntă, la maturitatea organizațională, în formarea reacțiilor în situații de stres, orientarea spre cooperare și câștig reciproc și în formarea hotărârii și siguranței absolventului, ele fiind, în opinia acestora, elemente pe care absolventul le poate dobândi în firmă.

Din aceste rezultate reiese că, deși angajatorii critică orientarea școlii preponderent axată pe informare, așteptările lor sunt în continuare legate de acest model.

Cele mai importante calități ale unui angajat în opinia respondenților **sunt pregătirea profesională, cu un procent de 54%, loialitatea – 40%, spiritul de echipă – 29%.**

Pe următorul interval, între 10 și 20%, au fost enunțate calități precum **responsabilitatea, flexibilitatea, siguranța, corectitudinea, comunicarea, dorința de a învăța și seriozitatea.**

Aceste calități descrise de angajatori sunt susceptibile a face obiectul educației în școală.

Documentele Ministerului Educației în ceea ce privește noile dimensiuni ale sistemului curricular pentru învățământul secundar superior descriu direcții precum:

- prioritatea procesului de învățare și centrarea pe interesul elevului;
- orientarea către dezvoltarea competențelor necesare pentru învățământul superior sau intrarea pe piața muncii;
- formarea profesorilor în domeniul consilierii carierei școlare;
- trecerea de la cultura academică la cultura funcțională⁹;

Concluziile studiului nostru arată că acestea sunt convergente cu direcțiile solicitate de angajatori și deci sunt viabile pe piața muncii.

O altă direcție de analiză a fost legată de opinia angajatorilor cu privire la formele de colaborare între școli și firme, iar rezultatele arată că tendința este aceea de a valoriza înalt pregătirea la locul de muncă. Cu toate acestea, există un procent semnificativ de firme care nu oferă suport și care resping ideea de a angaja un absolvent căruia să-i fie necesară pregătire suplimentară. Acești angajatori consideră selecția un instrument de eliminare a celor care au nevoie de suport suplimentar și **valorizează concurența pe piața muncii**.

Sunt interesați în colaborarea cu școala mai ales experții din firmele de recrutare și directorii de resurse umane care conduc firme cu mai mult de 50 de angajați.

Acest fapt considerăm că se datorează unei mai profunde cunoașteri a problematicii, precum și a unei disponibilități concrete de suport. Firmele mari dispun de un departament de

⁹ Ministerul Educației, *The New National Curriculum*, Bucharest, 2000, p. 14.

resurse umane care are în atribuții și suportul profesional acordat angajaților. Pe de altă parte, **legislația muncii în vigoare în România** (Legea 53 / 2003) recomandă firmelor, în articolul 190, acces periodic la formare profesională prin organizarea de cursuri într-un plan individualizat de formare profesională, stabilit în acord cu salariatul.

- **Competiția pe piața muncii este în continuă creștere, iar studiul nostru arată că responsabilitatea școlii ar trebui să fie nu numai de a pregăti pentru piața muncii absolvenții, ci de a-i pregăti la nivel competitiv.**

Cererea pe piața muncii oglindește, în mare măsură, cererea socială de educație. Cererea de educație poate fi analizată prin solicitările beneficiarilor ei și putem identifica astfel două mari paliere ale acesteia: un palier la nivel microsocial, și aici este inclusă cererea de educație a beneficiarilor elevi și părinți, și un palier la nivel macrosocial, care include cererea de educație la nivelul agenților economici. Echilibrul între cererea la nivel macrosocial și cea la nivel microsocial depinde de consensualitatea între orientarea în educație a beneficiarilor individuali și necesitatea socială.

De-a lungul istoriei școlii românești au existat numeroase momente în care pedagogii au identificat lipsa de consensualitate între orientarea în educație a beneficiarilor și necesitatea socială.

Această problemă este cunoscută în istoria educației în România și constant ea s-a arătat ca un punct vulnerabil al educației naționale. Față de această problemă, pozițiile pedagogilor în perioada interbelică au fost diferite, în funcție de superioritatea pe care au acordat-o unui termen sau altuia,

respectiv prioritatea individualului față de social sau prioritatea socialului față de individual, configurând pedagogii de orientare individualistă (G. G. Antonescu, Constantin Narly, Ștefan Bârsănescu) și pedagogii sociale (Dimitrie Gusti, I. C. Petrescu, Stanciu Stoian).

Pentru perioada totalitară, superioritatea socialului față de individual făcea parte din politica de stat, prin subordonarea interesului personal, interesului social, ca urmare asistăm în perioada actuală la o accentuare a individualismului ca o reacție la reprimarea lui anterioară.

Realitatea socială ne arată că societatea românească se confruntă, la nivelul practicii educației, cu nevoia echilibrării acestor două dimensiuni. În concluziile studiului nostru putem spune că nu am identificat discrepanțe între ceea ce doresc beneficiarii educației și tendința de la nivelul necesității sociale, ci dimpotrivă, există o consensualitate între ceea ce elevii și părinții doresc din partea școlii și ceea ce valorizează angajatorii la absolvenți; există însă o discrepanță și un decalaj între ceea ce oferă educația în școală și cererea la nivel micro- și macrosocial.

9. CONCLUZII LA ANALIZA SCHIMBĂRILOR ÎN EDUCAȚIE DE-A LUNGUL SECOLULUI XX

9.1. Concluzii privind cadrul metodologic – abordarea istorică în context actual

De la „societatea istorică” a lui A. Comte la societatea post-istorică a lui Arnold Gehlen, de la „credința în puterea salvatoare a istoriei”¹ caracteristică gândirii secolului al XIX-lea la non-istoricitatea lumii tehnice și informaționale, sensul abordărilor istorice s-a schimbat mult, ca urmare funcțiilor explicative și interpretative li se pot adăuga altele.

Istoria educației ca disciplină istorică nu poate ignora aceste schimbări, ea trebuie să abordeze noi direcții de cercetare, să asimileze funcții noi și să definească noi perspective.

În acest sens, pentru contextul actual, funcțiile abordării istorice a schimbărilor în educație ar putea fi:

- a) identificarea forțelor istorice care antrenează schimbările în educație;
- b) dezideologizarea analizei asupra schimbărilor;

¹ Ilie Bădescu, *Istoria sociologiei*, Editura Porto-Franco, Galați, 1994, p. 30.

c) analiza în baza criteriului creativității la nivelul schimbării funcție de inducerea progresului.

Identificarea forțelor istorice am realizat-o prin analiza faptelor empirice circumscrise educației asupra cărora s-a exercitat acțiunea legislativă, influența concepției politice asupra educației și influența gândirii pedagogice.

Concluzionând, am putea spune că două sunt forțele istorice generale ce au acționat de-a lungul secolului: **forțele industrializării și forțele democratizării.**

Am analizat poziția pe care legislația, politica școlară și concepțiile pedagogice ale secolului XX, pentru perioada interbelică, totalitară și actuală, au avut-o față de forțele istorice generale și felul în care s-au raportat pozitiv sau negativ la adresa acestor forțe.

Dezideologizarea analizei asupra schimbării presupune analiza schimbărilor în sistemul educațional din perspectiva consecințelor sale, și nu din perspectiva orientării politice. Folosim conceptul de dezideologizare într-o definiție mai largă a termenului, în care încercăm să depășim interpretarea și analiza schimbărilor în educație ca o consecință directă a contextului social politic, fără a ignora sau diminua importanța acestuia.

Analiza în baza creativității a presupus aprecierea schimbărilor legislative sau de politică școlară pe criteriul consecințelor legate de progresul sistemului de educație.

Prezentarea paradigmelor deterministe și probabiliste, precum și prezentarea perspectivei postmoderne privitor la progres și dezvoltare, pe de o parte, și analiza dinamicii legislative și de politica educației pe de altă parte, pe parcursul

secolului XX, ne conduce la concluzia că, deși gândirea pedagogică din România se află dincolo de limitările paradigmei deterministe, am constatat că persistă o asemenea abordare la nivelul practicilor legislative și de politică școlară.

Ca și caracteristici generale ale educației în România, pe dimensiunea relației schimbare socială – schimbare educațională, putem desprinde:

1) investirea educației cu rol de catalizator al schimbării sociale;

2) creșterea nivelului educațional al maselor ca element al progresului;

3) democratizarea societății prin educație.

Pentru România a rămas o caracteristică esențială optimismul față de puterea de schimbare a educației. O găsim ca prioritate în toate epocile, din perioada interbelică până azi. Tendința este de a privi schimbarea în educație ca necesară, iar capcana este de a o privi ca și suficientă. Practica a demonstrat că nicio schimbare educațională, oricât de pertinentă, nu poate răspunde singură sarcinii de progres social.

O asemenea perspectivă e una deterministă, legând strict schimbarea socială de schimbarea educațională, cu consecințe chiar asupra libertății de exprimare a sistemului.

9.2. Raportarea la necesitatea schimbării în termenii crizei

Raportarea la necesitatea schimbării în termenii crizei are rostul de a accentua necesitatea schimbării.

Legitimarea preluării controlului este guvernată tocmai de analiza în baza termenului de „criză”, definită ca o situație

economică, socială, educațională etc. ce nu mai poate continua și în soluționarea căreia se impun în mod obiectiv schimbări radicale. Radicalii reformiști sunt cei ce promovează schimbări profunde la nivelul educației, vizând schimbări de marcă la toate celelalte niveluri. Atât perspectiva modernizării, inovării și optimizării, cât și perspectiva reformării radicale recunosc obiectivele schimbării originare în funcționarea sistemului educațional, diferența este una de apreciere relativă la cât de grave sunt disfuncționalitățile apărute și maniera de tratare a lor.

Situația de criză autentică generează reforme educative radicale numai atunci când criza se instalează obiectiv și la celelalte niveluri, economic și social, la care se adaugă încă o condiție strictă – contextul politic favorabil schimbărilor sociale.

9.3. Legislația și politica școlară a secolului XX între opțiunea pentru industrializare și democratizare

Caracteristici ale legislației ce vizează pozitiv forțele istorice ale industrializării și democratizării, ce pot fi desprinse pe parcursul secolului XX, sunt:

- democratizarea învățământului;
- unitatea sistemului de învățământ;
- corelarea cu nevoile economice și sociale.

Sinteza criticilor aduse legislației școlare pe parcursul tuturor epocilor istorice din perioada interbelică vizează tocmai apropierea sau depărtarea legislației de principiile enunțate anterior. De exemplu, legislația haretiană considerăm că a avut succes tocmai prin împlinirea tuturor acestor principii.

O sinteză a criticilor aduse în perioada interbelică politicii școlare a vremii ar putea fi descrisă pe următoarele coordonate:

- lipsa de unitate, variația politicii școlare în consecința variației politicii de guvernământ;
- lipsa de ideal, de direcție, în urma atenuării efervescenței idealurilor naționale;
- lipsa de fundamentare pedagogică a uneia sau alteia din direcțiile spre care este dirijată școala;
- lipsa de fundamentare pe datele realității școlare;
- lipsa de fundamentare pe datele realității sociale.

Multe din aceste obiecții le regăsim actuale.

Critica politicilor educației actuale cuprinde identificarea următoarelor disfuncționalități și contradicții interne²:

- slabele instrumente manageriale pentru administrarea învățământului;
- contradicțiile legislative ce survin efortului de reformă;
- procesul de reformă este **neterminat și slab controlat**;
- **caracteristica ad-hoc a deciziilor** – reglementări formale, uneori contradictorii, și de aceea greu de aplicat;
- **numărul mare de reguli** care devine o porțiță de justificare pentru nerespectarea lor;
- sistemul supraaglomerat și excesiv de centralizat este sufocat de decizii operaționale și nu se poate concentra pe deciziile strategice;
- organizarea internă a ministerului suferă din cauza responsabilităților complicate, paralele și suprapuse care, la nivelul conducerii, duc la informații contradictorii;

² OECD, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România*, 2000, p. 31.

- nu există mecanisme de consultanță pentru învățământul de stat și particular;
- relațiile slabe dintre ministere;
- centralizarea excesivă și puterea mare, greu controlabilă a inspectoratelor școlare;

În concluzie, nevoile politicii educației par să fie la nivel general, aceleași pentru toate epocile:

- 1) nevoia clarificării sensului politic;
- 2) nevoia de continuitate;
- 3) nevoia adecvării la realitatea socială.

O altă caracteristică ce traversează istoria este discontinuitatea politici educaționale.

Esențială în politica școlară, **continuitatea** are, de exemplu la Gabrea, înțelesul de unitate în principiile reformatoare, pentru că așa cum „pomul care-și schimbă în fiecare primăvară palanul vieții nu rodește niciodată”³, în același fel școala românească nu va avea roade dacă nu se va conduce pe baza unui „plan de activitate de lungă durată”⁴. Motivul discontinuității pe care îl vede Gabrea este politica partidelor de guvernământ.

Pentru noi, discontinuitatea politicii educaționale este consecința pozițiilor diferite ale forțelor politice ce dominau România interbelică față de industrializare ca tendință istorică.

Politica educației actuale se descrie în același conflict, dar pe dimensiunea democratizării.

Dacă pedagogii perioadei interbelice se afirmă unitar în critica școlii și a politicii ei, soluțiile pe care le întrevăd pentru

³ OECD, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România*, 2000, p. 99.

⁴ OECD, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România*, 2000, p. 99.

a remedia situația sunt foarte diferite. În opinia noastră nu aceasta este principala problemă, diversitatea fiind binevenită pentru a scoate la lumină aspectele cele mai variate ale realității, **ceea ce a însemnat cu adevărat o lipsă a fost tocmai faptul că niciuna din aceste pedagogi nu s-a impus la nivel național.**

Pentru perioada actuală acest deziderat persistă în nevoia consensului pedagogic.

9.4. Concluzii privind relația educației cu piața muncii în primul deceniu al secolului XXI

Nevoia cunoașterii realității sociale și economice românești și nevoia acordării educației la aceste realități este o nevoie ce traversează ca un perpetuu deziderat epocile istorice.

Ultimul capitol al lucrării tratează specific relația dintre piața muncii și oferta educațională, iar contribuția lucrării la cercetarea empirică este studiul opiniei angajatorilor cu privire la relația dintre educație și piața muncii.

Prezentăm mai jos concluziile cele mai generale ale cercetării cu privire la relația dintre educație și piața muncii:

- există un grad înalt de nemulțumire față de pregătirea în școală a elevilor și studenților în vederea ocupării unui loc de muncă;
- nu am identificat discrepanțe între ceea ce doresc beneficiarii educației și tendința de la nivelul necesității sociale, ci dimpotrivă, există o consensualitate între ceea

ce elevii și părinții doresc din partea școlii și ceea ce valorizează angajatorii la absolvenți;

- există însă o discrepanță și un decalaj între ceea ce oferă educația în școală și cererea la nivel micro- și macrosocial.

Concluziile desprinse la finalul studiului sunt:

- Dinamica cererii și ofertei de educație este un domeniu ce necesită cercetare specifică.
- Rezultatele unui astfel de studiu ar adecva educația la nevoile societății, pe de o parte, și la nevoile individului, pe de alta, realizând o sinteză fiabilă.
- O viziune integratoare asupra sistemului de învățământ nu poate ignora analiza în baza ieșirilor din sistem.

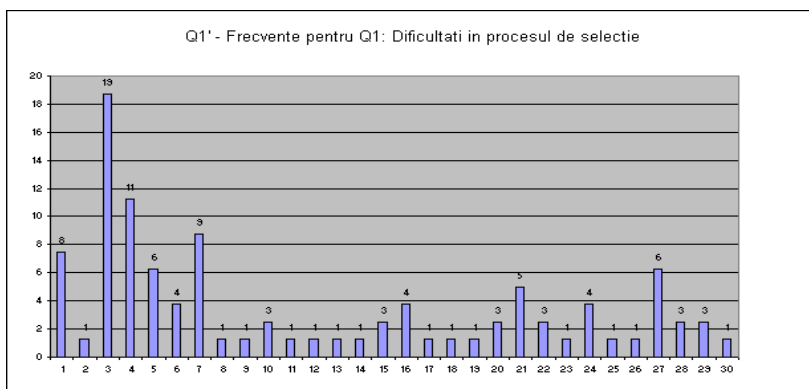
ANEXE

ANEXA Q1: Dificultăți întâmpinate în procesul de selecție:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 lipsa de interes pentru informare a absolvenților
- 2 profesorii nu orientează/ informează absolvenții despre realitățile pieței
- 3 lipsa abilităților practice la absolvenți
- 4 lipsa de pregătire a absolvenților
- 5 pretenții financiare mai mari decât valoarea pe care o au absolvenții
- 6 lipsa abilităților de prezentare a absolvenților
- 7 neadaptați la realitățile unei organizații/cerințele pieței actuale
- 8 găsirea lor
- 9 absolvenții nu-și cunosc valoarea
- 10 au atitudine nepotrivită
- 11 absolvenții nu corespund cu cerințele postului
- 12 au o atitudine de suficiență
- 13 absolvenții sunt bine pregătiți
- 14 absolvenții sunt indeciși
- 15 absolvenții caută oportunități, nu să învețe, doresc să promoveze foarte repede
- 16 absolvenții sunt academici, nu au capacitatea de a aplica în practică teoria
- 17 absolvenții au o slabă imagine despre sine

- 18 absolvenților le e frică de statutul de angajat
- 19 absolvenții dau dovadă de neprofesionalism
- 20 lipsa de experiență
- 21 nu am avut probleme în procesul de selecție
- 22 datele din CV nu corespund realității; absolvenții sunt mai slabi decât încearcă să pară
- 23 absolvenții sunt aroganți
- 24 pregătirea absolvenților este preponderent teoretică
- 25 au o atitudine de neîncredere
- 26 lipsa de valori morale, comportamentale, culturale
- 27 nu cunosc limbi străine la nivelul așteptărilor
- 28 nu cunosc calculatorul la nivelul așteptărilor
- 29 lipsa perspectivei de dezvoltare profesională
- 30 prea multă orientare către teorie în detrimentul abilităților, deprinderilor direct transferabile în activitatea profesională



Categorii pentru Q1: Dificultăți întâmpinate în procesul de selecție

1. Pregătire profesională:

lipsa de interes pentru informare a absolvenților

lipsa de pregătire a absolvenților

absolvenții nu corespund cu cerințele postului

bine pregătiți
neprofesionalism
nu cunosc limbi străine la nivelul așteptărilor
nu cunosc calculatorul la nivelul așteptărilor
lipsa perspectivei de dezvoltare profesională

2. Pregătire practică:

lipsa abilităților practice la absolvenți
lipsa abilităților de prezentare a absolvenților
neadaptati la realitățile unei organizații/cerințele pieței actuale
academici, nu au capacitatea de a aplica în practică teoria
lipsa de experiență
pregătirea este preponderent teoretică
prea multă orientare către teorie în detrimentul abilităților,
deprinderilor direct transferabile în activitatea profesională

3. Atitudini și valori:

găsirea lor este dificilă
nu-și cunosc valoarea
atitudine nepotrivită
suficiență
sunt indeciși
slaba imagine despre sine
nu am avut probleme
aroganți
neîncredere
lipsa de valori morale, comportamentale, culturale

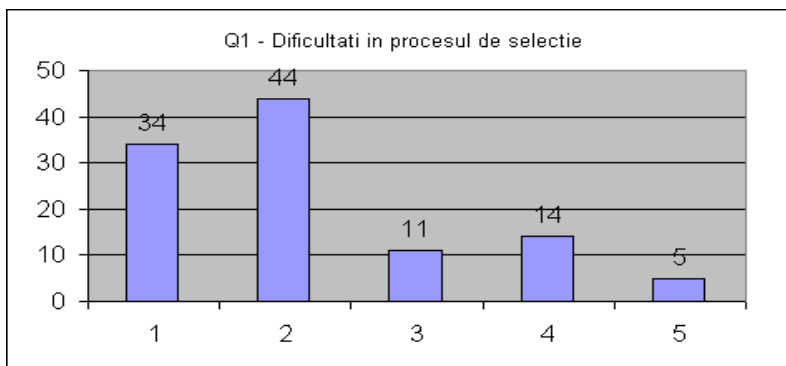
4. Orientarea realistă pe piața muncii:

profesorii nu orientează/ informează absolvenții despre realitățile pieței
datele din CV nu corespund realității; sunt mai slabi decât încearcă
să pară

caută oportunități, nu să învețe/doresc să promoveze repede
pretenții financiare mai mari decât valoarea pe care o au absolvenții
le e frică de statutul de angajat

5. Nu au întâmpinat dificultăți:

nu am avut probleme în procesul de selecție



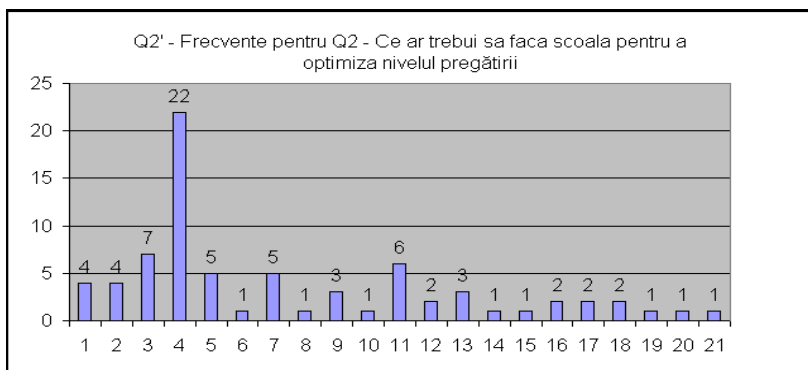
ANEXA Q2: Ce ar trebui să facă școala pentru a optimiza nivelul pregătirii:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 găsirea unui echilibru între teorie și practică
- 2 inițierea de parteneriate firme-școli pentru perioada de practică școlară
- 3 școala să se specializeze pe meserii
- 4 mai multă practică/ practică de specialitate
- 5 școala să fie mai flexibilă ca structură, să se poată adapta în funcție de nevoile pieței
- 6 școala să coopteze specialiști din firme pentru predarea cursurilor de specialitate
- 7 în școală să se facă mai puțină teorie
- 8 școala să se schimbe în ceea ce privește calificările
- 9 schimbarea structurii învățământului: la început teorie și în ultimii ani doar pregătire practică de specialitate
- 10 școala încă pregătește specialiști pentru fabricile comuniste, nu pentru economia de piață
- 11 în școală să se lucreze cazuri reale
- 12 școală să dea informații/ teorie de actualitate
- 13 școala să facă selecții mai dure
- 14 să existe joburi în firme în timpul vacanței
- 15 școala să pună accent și pe educația civică
- 16 școala să-și dea mai mult interes
- 17 școala să ofere modele morale, comportamentale și culturale, să inducă comportament matur și adaptabil
- 18 să existe stagii de pregătire în firme de succes
- 19 să se pună accent pe colaborarea între personalul didactic și firme
- 20 în școală să se învețe munca în echipă, pe proiecte
- 21 școala să-și adapteze baza materială la cerințele actuale

22 profesorii să aibă și experiență profesională

23 corelație între cerințele pieței și specializările oferite de școală



Categoriile pentru Q2: Ce ar trebui să facă școala pentru a optimiza nivelul pregătirii

1. Pregătirea profesională să conțină mai multă practică:

găsirea unui echilibru între teorie și practică

școala să se specializeze pe meserii

mai multă practică/ practică de specialitate

în școală să se facă mai puțină teorie

școala să se schimbe în ceea ce privește calificările

schimbarea structurii învățământului: la început teorie și în ultimii

ani doar pregătire practică de specialitate

în școală să se lucreze cazuri reale

școala să dea informații/ teorie de actualitate

în școală să se învețe munca în echipă, pe proiecte

școala să-și adapteze baza materială la cerințele actuale

2. Evaluare mai selective:

școala să facă selecții mai dure

școala să-și dea mai mult interes

3. Relația mai strânsă între școală și piața muncii:

inițierea de parteneriate firme-școli pentru perioada de practică școlară

școala să fie mai flexibilă ca structură, să se poată adapta în funcție de nevoile pieței

școala să coopteze specialiști din firme pentru predarea cursurilor de specialitate

școala încă pregătește specialiști pentru fabricile comuniste, nu pentru economia de piață

să existe joburi în firme în timpul vacanței

să existe stagii de pregătire în firme de succes

să se pună accent pe colaborarea între personalul didactic și firme

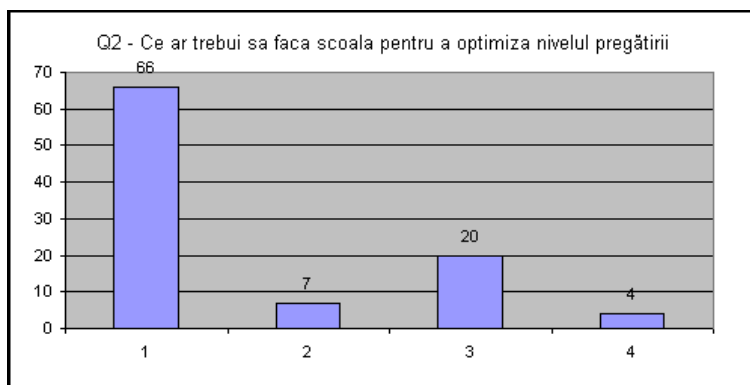
profesorii să aibă și experiență profesională

corelație între cerințele pieței și specializările oferite de școală

4. Dezvoltarea personală:

școala să pună accent și pe educația civică

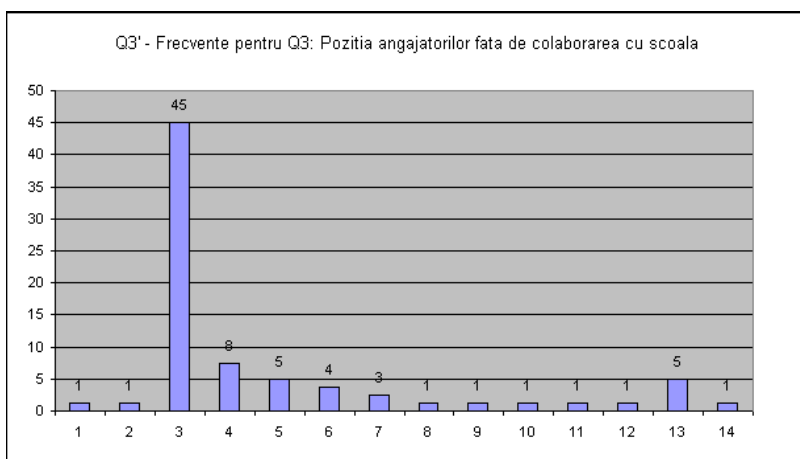
școala să ofere modele morale, comportamentale și culturale, să inducă comportament matur și adaptabil



ANEXA Q3: Poziția angajatorilor față de colaborarea cu școala:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 în școală se face prea multă teorie
- 2 școala nu te învață să gândești „business”
- 3 „da” pentru colaborare
- 4 „nu” pentru colaborare
- 5 să existe contracte firme–școală pentru formarea elevilor
- 6 angajatorii fac profit, nu educație
- 7 da, dar e datoria școlii să aibă inițiative
- 8 este necesară prezența specialiștilor în școli
- 9 sponsorizarea elevilor
- 10 să se facă o preselecție a viitorilor angajați încă din școală
- 11 da, firmele să acorde sprijin financiar
- 12 este problema statului
- 13 firmele să acorde training intensiv/ internshipuri
- 14 în mică măsură; e totuși datoria școlii



1. Poziție favorabilă implicării:

în școală se face prea multă teorie

școala nu te învață să gândești „business”

„da” pentru colaborare

să existe contracte firme–școală pentru formarea elevilor

da, dar e datoria școlii să aibă inițiative

este necesară prezența specialiștilor în școli

sponsorizarea elevilor

să se facă o preselecție a viitorilor angajați încă din școală

da, firmele să acorde sprijin financiar

firmele să acorde training intensiv/ internshipuri

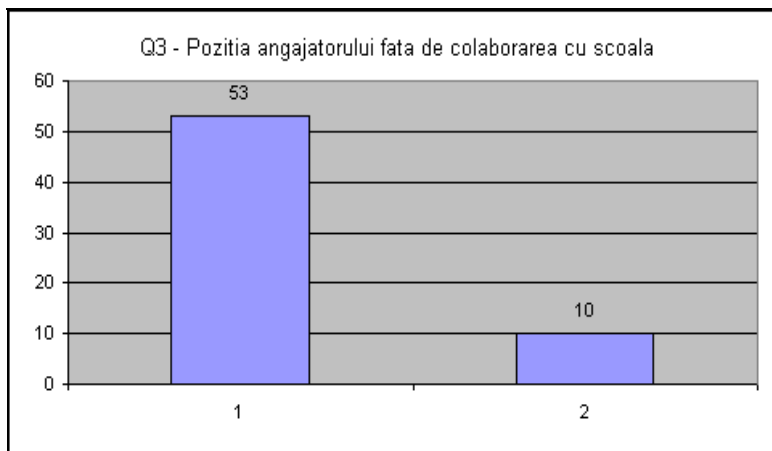
în mică măsură; e totuși datoria școlii

2. Poziție nefavorabilă implicării:

„nu” pentru colaborare

angajatorii fac profit, nu educație

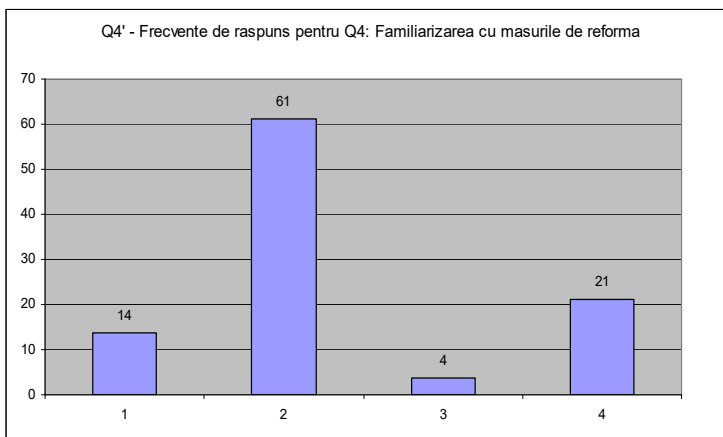
este problema statului



ANEXA Q4: Familiarizarea cu măsurile de reformă:

Răspunsuri obținute prin interviu:

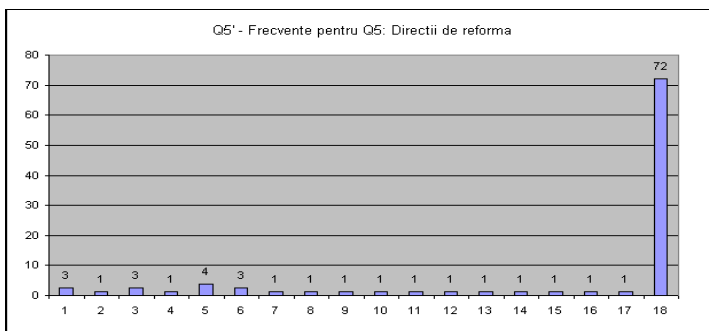
- 1 da, sunt familiarizat
- 2 nu sunt familiarizat
- 3 nu, dar aş vrea să aflu
- 4 nu ştiu/ nu răspund



ANEXA Q5: Direcții de reformă:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 mai mult pragmatism
- 2 stimularea creativității
- 3 aș dori să aflu mai multe despre reformă
- 4 reformă la nivel liceal
- 5 reformă la nivel universitar
- 6 nu știu
- 7 reformă la toate nivelurile
- 8 prea mulți absolvenți; corelarea numărului de absolvenți cu nevoia pieței
- 9 mai multă rigoare și disciplină
- 10 reformă ca în America
- 11 axarea pe dezvoltare personală, autocunoaștere
- 12 manuale alternative pentru gimnaziu și liceu
- 13 biblioteci virtuale
- 14 monitorizarea doctoratelor
- 15 evaluare/examen mai riguros de intrare în facultate
- 16 accent pe pregătirea în firme a cadrelor didactice
- 17 consilierea carierei
- 18 non-răspuns



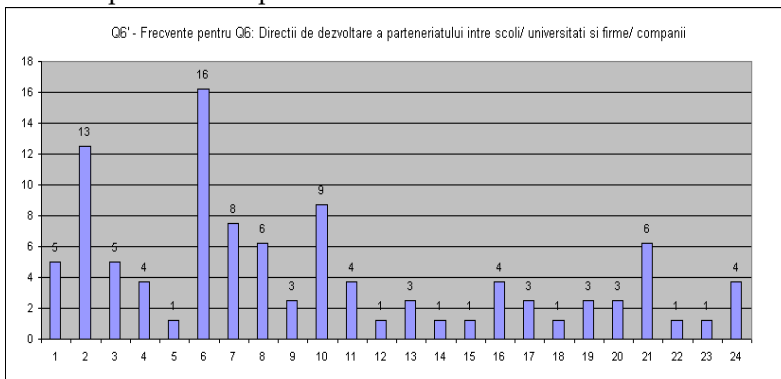
ANEXA Q6: Direcții de dezvoltare a parteneriatului dintre școli/ universități și firme/companii:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 implicarea companiilor în predare
- 2 *internship*
- 3 prezentarea clară a așteptărilor companiilor față de absolvenți
- 4 învățarea absolvenților cum să-și caute un job
- 5 învățarea absolvenților cum să evalueze ofertele pe care le primesc
- 6 programe de practică în care studenții să fie puși în situația de a gândi, de a lua decizii (au mintea amorțită de învățarea pe de rost)/ training
- 7 firmele să sponsorizeze școlile
- 8 firmele să angajeze din absolvenții școlilor sponsorizate
- 9 stabilirea de comun acord a programei școlare
- 10 sponsorizarea elevilor „target” pentru angajare după absolvire
- 11 școlile să adapteze programa în funcție de cerințele pieței
- 12 școlile să nu mai predea doar ce știu profesorii să predea
- 13 activități de voluntariat
- 14 practica să fie evaluată și de școală, există multe cazuri în care elevul obține o simplă hârtie, nu și cunoștințe
- 15 la practica – prezența obligatorie
- 16 practica – obiectul unui contract între școală și firmă, cu obligații și drepturi de ambele părți; școala să fie garantul elevului/ cooperare
- 17 stagii de pregătire și școlarizări
- 18 plățirea practicanților
- 19 cunoașterea mediului organizațional – abordare, integrare, evoluție
- 20 burse
- 21 sprijinirea activității de cercetare în învățământ
- 22 concursuri de proiecte

23 comunicare între parteneri pentru cerere–ofertă pe piața muncii

24 implicarea companiilor în evaluare



Categorii pentru Q6: Direcții de dezvoltare a parteneriatului între școli/universități și firme/companii

1. Practica elevilor și studenților:

programe de practică în care studenții să fie puși în situația de a gândi, de a lua decizii (au mintea amorțită de învățarea pe de rost)/ training
firmele să sponsorizeze școlile

firmele să angajeze din absolvenții școlilor sponsorizate

activități de voluntariat

practica să fie evaluată și de școală, există multe cazuri în care elevul obține o simplă hârtie, nu și cunoștințe

la practică – prezența obligatorie

practica – obiectul unui contract între școală și firmă, cu obligații și drepturi de ambele părți; școala să fie garantul elevului/ cooperare
stagii de pregătire și școlarizări

plătirea practicanților

internship

2. Curriculum:

implicarea companiilor în predare

programe de practică în care studenții să fie puși în situația de a gândi, de a lua decizii (au mintea amorțită de învățarea pe de rost)/ training

stabilirea de comun acord a programei școlare
școlile să adapteze programa în funcție de cerințele pieței
școlile să nu mai predea doar ce știu profesorii să predea
concursuri de proiecte

3. Deprinderi de viață:

învățarea absolvenților cum să-și caute un job

învățarea absolvenților cum să evalueze ofertele pe care le primesc
programe de practică în care studenții să fie puși în situația de a gândi,
de a lua decizii (au mintea amortiță de învățarea pe de rost)/ training

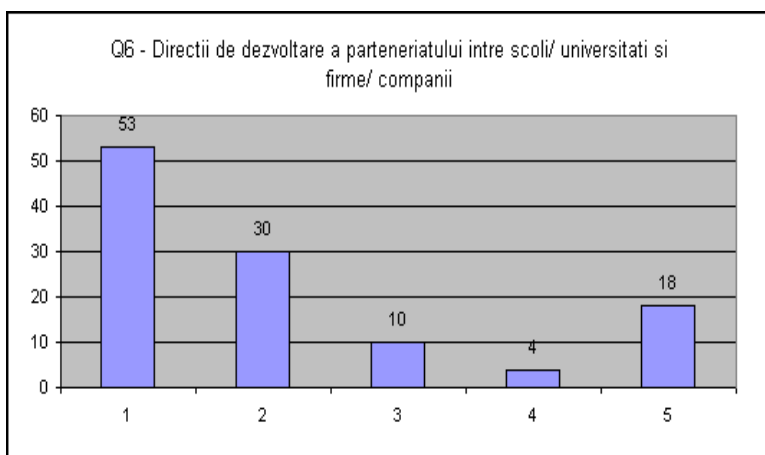
4. Informare cu privire la cerințele pieței:

cunoașterea mediului organizațional – abordare, integrare, evoluție
comunicare între parteneri pentru cerere–ofertă pe piața muncii

5. Burse:

sponsorizarea elevilor „target” pentru angajare după absolvire
burse

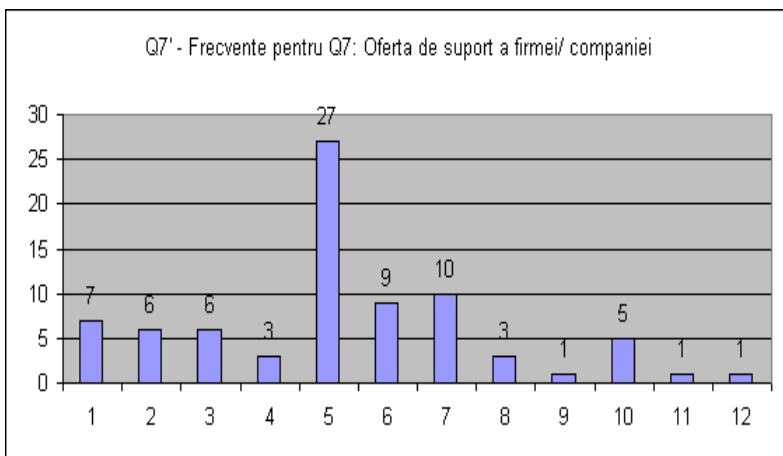
sprijinirea activității de cercetare în învățământ



ANEXA Q7: Oferta de suport a firmei/companiei:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 cursuri ale specialiștilor din companii în cadrul universității/seminarii cu specialiști
- 2 locuri de muncă destinate studenților/absolvenților
- 3 calitatea de intern pentru studenți (până învață ce au de făcut)
- 4 participarea la târgul de joburi
- 5 formarea la locul de muncă
- 6 programe de training în firme
- 7 practică pentru studenți în cadrul firmei
- 8 firmele nu sunt instituții de binefacere
- 9 există opțiuni pe piață din punct de vedere al absolvenților, dacă cel recrutat nu face față, așteaptă alții la rând
- 10 în niciun fel
- 11 training pentru organizațiile studențești
- 12 programe de master susținute de specialiștii din firme



Categorii pentru Q7: Oferta de suport a firmei/companiei

1. Formarea la locul de muncă:

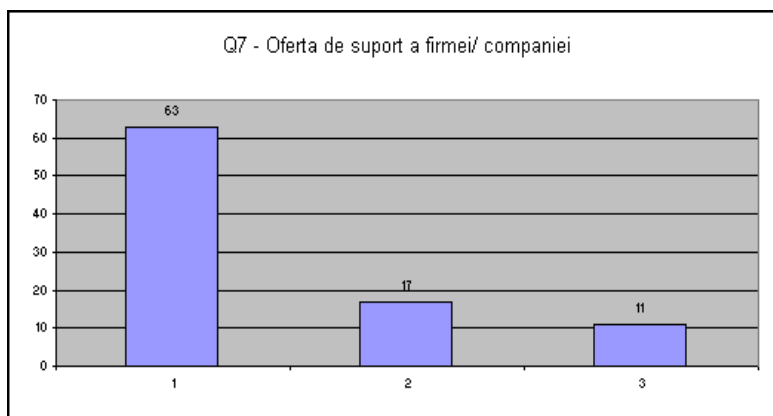
locuri de muncă destinate studenților/absolvenților
calitatea de intern pentru studenți (până învață ce au de făcut)
formarea la locul de muncă
practică pentru studenți în cadrul firmei

2. Cursuri:

cursuri ale specialiștilor din companii în cadrul
universității/seminarii cu specialiști
programe de training în firme
training pentru organizațiile studențești
programe de master susținute de specialiștii din firme

3. Neimplicarea companiilor:

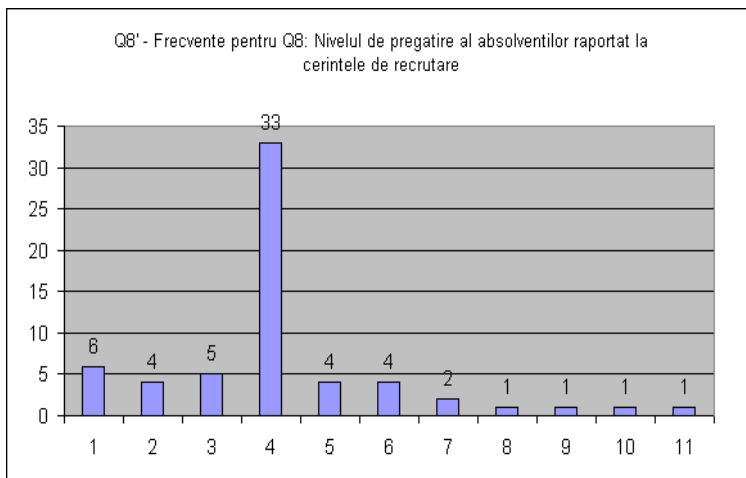
firmele nu sunt instituții de binefacere
există opțiuni pe piață din punct de vedere al absolvenților, dacă cel
recrutat nu face față, așteaptă alții la rând
în niciun fel



ANEXA Q8: Nivelul de pregătire al absolvenților raportat la cerințele de recrutare:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 nu suficient
- 2 da
- 3 nu, cunoștințe tehnice foarte bune, dar practice deloc
- 4 nu
- 5 da, cunoștințe teoretice foarte bune, nu și practice
- 6 aproape de cerințe
- 7 depinde de absolvent
- 8 bazele teoretice sunt învechite
- 9 da, cu training
- 10 experiență profesională înainte de finalizarea școlii/ part-time jobs
- 11 neadaptat



Categorii pentru Q8: Nivelul de pregătire al absolvenților raportat la cerințele de recrutare:

1. La nivelul cerințelor:

da

da, cunoștințe teoretice foarte bune, nu și practice

aproape de cerințe

da, cu training

depinde de absolvent

2. Sub nivelul cerințelor:

nu suficient

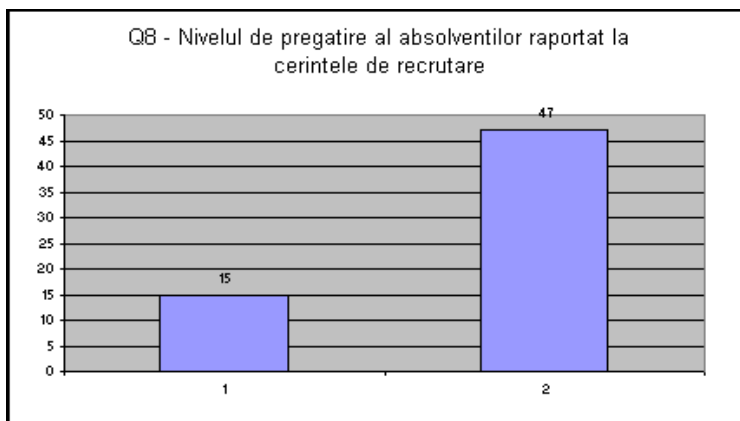
nu, cunoștințe tehnice foarte bune, dar practice deloc

nu

bazele teoretice sunt învechite

experiență profesională înainte de finalizarea școlii/ part-time jobs

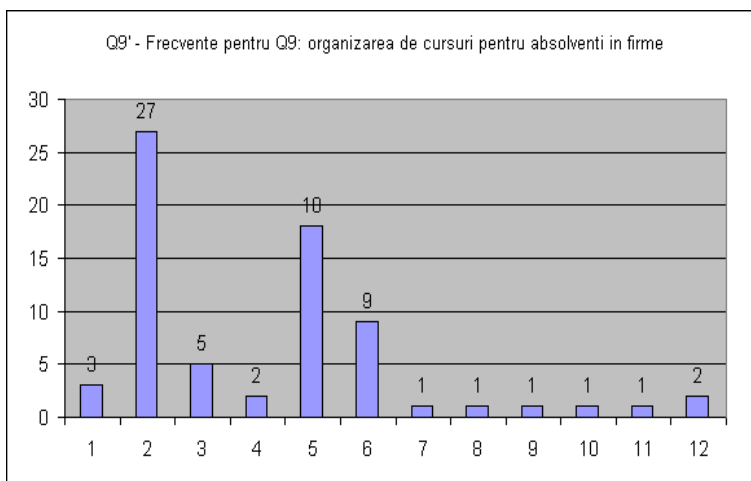
neadaptat



ANEXA Q9: Organizarea de cursuri pentru absolvenți în firme:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 metodologie proprie companiei, care trebuie urmată strict
- 2 nu organizăm
- 3 de cultură organizațională, pentru adaptarea la climatul companiei
- 4 privitoare la sistemul calității
- 5 formarea la locul de muncă
- 6 da, în specialități/ pe fișa postului
- 7 necesară, datorită proastei pregătiri
- 8 pentru că nu există pregătire în această specialitate în școli (asigurări)
- 9 prin practică
- 10 cursuri de comunicare
- 11 pentru rezolvare de probleme
- 12 adaptarea cunoștințelor teoretice la realitate
- 13 limbi străine/ pentru informații de specialitate



Categorii pentru Q9: Organizarea de cursuri pentru absolvenți în firme

1. Organizează:

metodologie proprie companiei, care trebuie urmată strict
de cultură organizațională, pentru adaptarea la climatul companiei
privitoare la sistemul calității

formarea la locul de muncă

da, în specialități/ pe fișa postului

necesară, datorită proastei pregătiri

pentru că nu există pregătire în această specialitate în școli
(asigurări)

prin practică

cursuri de comunicare

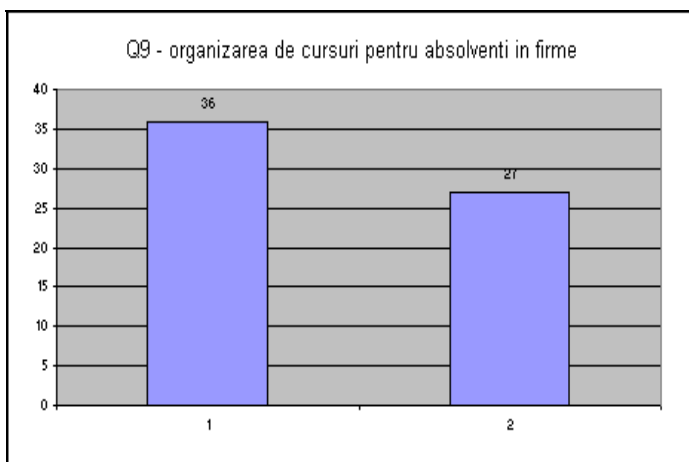
pentru rezolvare de probleme

adaptarea cunoștințelor teoretice la realitate

limbi străine/pentru informații de specialitate

2. Nu organizează:

nu organizăm

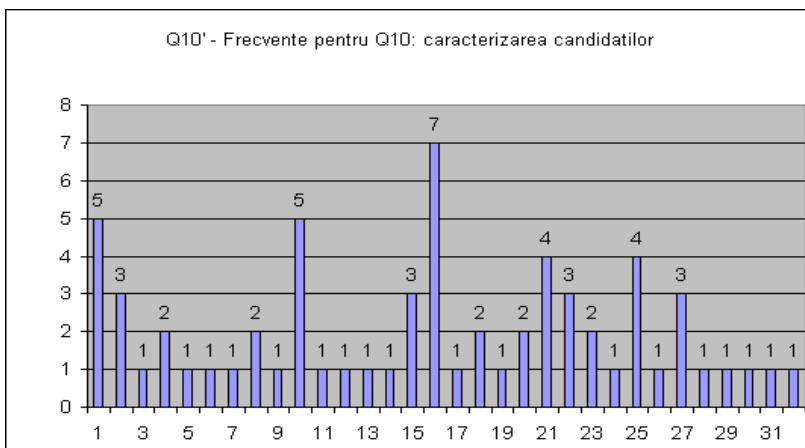


ANEXA Q10: Caracterizarea candidaților:

Răspunsuri obținute prin interviu:

- 1 entuziaști
- 2 inadecvați
- 3 acceptabili
- 4 inteligenți
- 5 simpatici
- 6 irealiști
- 7 slabi
- 8 nehotărâți
- 9 muncitori
- 10 superficiali
- 11 orientați spre piață
- 12 oameni
- 13 naivi
- 14 imaturi
- 15 năzuitori/ambitioși
- 16 satisfăcători
- 17 doritori să învețe
- 18 dezorientați
- 19 se supraevaluează
- 20 nesiguri
- 21 nepregătiți
- 22 pregătiți
- 23 buni
- 24 frumoși
- 25 mediocri
- 26 indeciși
- 27 motivați
- 28 speriați
- 29 timizi

- 30 confuzi
- 31 interesanți
- 32 mai au de învățat



Categoriile pentru Q10: Caracterizarea candidaților:

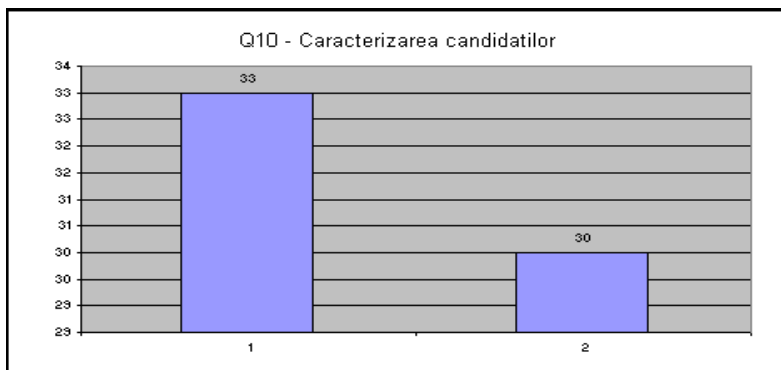
1. Caracteristici pozitive:

entuziaști
 acceptabili
 inteligenți
 simpatici
 muncitori
 orientați spre piață
 oameni
 năzuitori/ambitioși
 satisfăcători
 doritori să învețe
 pregătiți
 buni
 frumoși

motivați
interesanți

2. Caracteristici negative:

inadecvați
irealiști
slabi
nehotărâți
superficiali
naivi
imaturi
dezorientați
se supraevaluează
nesiguri
nepregătiți
mediocri
speriați
timizi
confuzi
mai au de învățat
indecizi



BIBLIOGRAFIE

- Antonescu, G. G., *Educație și cultură*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Cultura Românească S.A.R., București, 1935.
- Antonescu, G. G., *Pedagogia generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930.
- Antonescu, G. G.; Nicolau, V. P., *Antologie pedagogică*, Editura Cultura Românească S.A.R., București, vol. I – 1937, vol. II – 1939.
- Antonescu, G. G.; Nicolau, V. P., *Istoria pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Cultura Românească S.A.R., București, 1939.
- Badina, O.; Neamțu, O. (coord.), *Pedagogie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Barthelemy, Dominique; Ryba, Raymond; Bîrzea, Cezar; Leclercq, Michel, *La dimension europeenne dans l'enseignement secondaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.
- Bădescu, Ilie, *Istoria sociologiei*, Editura Porto-Franco, Galați, 1994.
- Bârlogeanu, Lavinia, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.

- Bârsănescu, Ștefan, *Politica culturii în România contemporană. Studiu pedagogic*, București, 1937.
- Bârsănescu, Ștefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Tipografia concesiionară Al. Terek, Iași, 1936.
- Becker, Gary S., *Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, Editura ALL, București, 1997.
- Bejat, Marian, *Geneza psihologiei ca știință experimentală în România*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Bîrzea, Cezar (coord.), *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, MI, ISE, București, 1993
- Bîrzea, Cezar, „L'éducation dans un monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme”, *Perspectives*, vol. XXVI, 1996.
- Bîrzea, Cezar, *Curriculum reform in Central and Eastern Europe – Curriculum Development in Europe: strategies and organisation*, UNESCO, București, 1-5.VI.1992.
- Bîrzea, Cezar, *Reforme de învățământ contemporane – tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Boudon, R., *Efecte perverse și ordine socială*, Editura Eurosong & Book, București, 1998.
- Bourdieu, Pierre, „La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement”, Paris, 1970. Fragment reprodus în Fred Mahler, *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Braga, Paula, „Reforma învățământului românesc în viziunea lui Onisifor Ghibu”, *Academica*, nr. 1/1992.
- Bunescu, Gheorghe (coord.), *Legi ale învățământului în România, 1864 – 1978*, ISE, București, 1991.

- Bunescu, Gheorghe (coord.), *Studiu introductiv: Antologia legilor învățământului din România*, ISE, București, 2004.
- Cazacu, Aculin, *Sociologia educației*, Universitatea Hyperion, 1993.
- Centrul de Cercetări pentru Tineret, *Raport Național – Politica de tineret în România*, București, 2000.
- Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Cerkez, M.; Căpiță, Laura (coord.), *Extinderea învățământului obligatoriu. Analiza condițiilor de implementare*, ISE, București, 2004.
- Cerkez, Matei et al., „Actualul plan de învățământ – expresia unei gândiri politice centralizate”, *Tribuna învățământului*, 402, 1997.
- Cojocariu, Venera Mihaela, *Filosofia educației pentru schimbare*, Editura Corgal Press, Bacău, 2000.
- Constantinescu, Miron; Bădina, Ovidiu; Gall, Erno, *Gândirea sociologică din România*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Costescu, Gh. N., *Contribuțiuni la istoria învățământului nostru primar*, Editura Cultura Românească S.A.R., București, 1937.
- Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
- Crișan, A.; Cerkez, M.; Singer, M. et al., *Programe școlare pentru învățământul primar*, editat de Ministerul Educației Naționale – Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.

- Crișan, Alexandru, „Tendențe în elaborarea planurilor de învățământ pe plan internațional”, *Tribuna învățământului*, 405, 1997.
- Delors, Jaques, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
- Drăghicescu, Dumitru, *Din psihologia poporului român*, Editura Albatros, București, 1995.
- Durkheim, E., *Educație și sociologie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Durkheim, E., *Evoluția pedagogiei în Franța*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Faure, Edgar, *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Ferreol, Giles (coord.), *Dicționarul Uniunii Europene*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Gabrea, I. I., *Statistică și politică școlară*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1932.
- Gabrea, I. I., *Școala Românească și politica ei*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933.
- Gabrea, I. I., *Texte pedagogice. Antologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Ghibu, Onisifor, *Chemare la judecata istoriei. Apeluri la rațiune*, Vol. II, Editura Albatros, București, 1993.
- Ghibu, Onisifor, *Din istoria literaturii didactice românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
- Ghibu, Onisifor, *Pentru o pedagogie românească*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

- Giurescu, C. C. (coord.), *Istoria învățământului din România – compendiu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
- Giurescu, C. C. (coord.), *Istoria României în date*, Mica Întreprindere Editorial Tipografică „Crai Nou”, 1992.
- Gusti, Dimitrie, *Opere*, Vol. II, III, Editura Academiei RSR, 1969, 1970.
- Gusti, Dimitrie, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Haralambos & Holborn, *Sociology. Themes and Perspectives*, Collins Educational, London, 1995.
- Haret, Spiru, *Mecanica socială*, Editura Științifică, București, 1969.
- Hassenforder, Jean, *Inovația în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Huberman, M., *Cum se produc schimbările în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Ionescu, Ion I., *Sociologia școlii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
- Ionescu, Octavian, *Sistemul de pregătire al cadrelor didactice în România 1859-1944*, Colecția Pedagogie Istorică, București, 1974.
- Iorga, Nicolae, „Introducerea științelor în învățământul românesc”, conferință ținută la Teatrul Național din București, Tipografia Cultura Neamului Românesc.
- Iorga, Nicolae, *Istoria învățământului românesc*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
- Jigău, Mihaela; Cornelia, Novak, *Sistemul de învățământ din România*, ISE, București, 1997.
- Kiritescu, C., „Criza învățământului secundar și reforma liceului”, Extras din Arhiva pentru Știința și Reforma Socială, *Revista Institutului Sociologic Român*, an VII, No. 1, București, 1928.

- Kiritescu, C., „Șomajul intelectual”, *Viața românească*, aprilie, 1933.
- Lisieviți, Petru, *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1997.
- Lyotard, Jean Francois, „Ce este postmodernul?”, în „Caiete critice”, *Viața românească*, Nr. 1-2/1986.
- Lyotard, Jean Francois, *Condiția postmodernă*, Editura Babel, București, 1993.
- Malița, Mircea, în studiu introductiv la C. Bârzea, *Reforme de învățământ contemporane – tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Manolache, A.; Parnuta, Gh., *Istoria învățământului în România (1821-1918)*, vol. II, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
- Manolache, Anghel; Muster, Dumitru, *Pentru o abordare științifică a pedagogiei românești*, Academia RSR, 1977.
- Marginean, Ion (coord.), *Tineretul deceniului unu – Provocările anilor '91*, Editura Expert, București, 1996.
- MEN, *Alegerea manualelor*, Editura Spiru Haret, Iași, 1999.
- MEN, *Manualele alternative. Ce sunt, ce vor, cum se aleg?*, Editura Spiru Haret, Iași, 1999.
- MEN, *Reforma învățământului acum – acte normative, comunicate, notificări*, 4, 10, București, 2000.
- Miroiu, Adrian (coord.), *Învățământul românesc azi – studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- Modrescu, Alexandru (coord.), *Sistemul educațional în România*, Editura Trei, București, 1999.
- Narly, Constantin, *Pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

- Narly, Constantin, *Texte pedagogice (Antologie)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Neacșu, Ioan (coord.), *Școala românească în pragul mileniului III*, Editura Paideia, București, 1998.
- Negoescu, Cristu S., *Criza învățământului*, Tipografia Cultura Neamului Românesc, 1922.
- Nica, Iulian (coord.), *Analiza procesului de învățământ. Componente și perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Nicola, Ion, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- Novak, Cornelia et al., *Cartea albă a reformei învățământului*, MEN, București, 1998.
- Orghidan, Eugen, *Spiru C. Haret, reformator al învățământului românesc*, Editura Media Publishing, București, 1994.
- Pareto, Vilfredo, *Trattato di sociologia generale*, G. Barbera, Firenze, 1916.
- Păun, Emil, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Păun, Emil; Potolea, Dan (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Petrescu, I. C., *O școală pentru democrație*, Editura ALL, București, 1998.
- Petrescu, I. C., *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Piaget, J., *Structuralismul*, Editura Științifică, București, 1973.
- Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
- Radu, Ion T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

- Radu, Nicolae, „O noua viziune”, *Opinia Națională*, 10/16 mai 1993.
- Rădulescu-Motru, C., *Curs de psihologie*, Editura Națională, 1923.
- Sandu, Dumitru, *Spațiul social al tranziției*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Scurtu, Ioan, *Contribuții privind viața politică din România*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.
- Stanciu, Ion Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești, pînă la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Stanciu, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice, în secolul XX*. Ediția a doua, revizuită, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995.
- Stanciu, Stoian (coord.), „Din istoria pedagogiei românești”, *Culegere de studii*, vol. IV, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
- Stanciu, Stoian, *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, Editura „Scrișul românesc”, Craiova, 1938.
- Stănculescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
- Stoica, Adrian (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, Editura ProGnosis, București, 2001.
- Stoica, Adrian (coord.), *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*, editat de Ministerul Educației Naționale – Serviciul Național de Evaluare și Examinare, București, 1998.
- Tabacaru, Grigore, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

- Todoran, D.; Văideanu, G. (coord.), *Fundamenta paedagogiae*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Trebici, Vladimir, *Mica enciclopedie de statistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975.
- Ulrich, Cătălina, „Values and education in Romania today”, *Romanian philosophical studies, I*, The Council for Research in Values and Philosophy, Edited by M. Călin, M. Dumintrana, 2001.
- Ungureanu, Ion, *Idealuri sociale și realități naționale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.
- Ungureanu, Ion, *Paradigme ale cunoașterii societății*, Editura Humanitas, București, 1990.
- Vaideanu, Gh., *UNESCO-50*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- Vattimo, Gianni, *Sfârșitul modernității – nihilism și hermeneutică în cultura postmodernă*, Biblioteca italiană, Editura Pontica, Constanța, 1993.
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
- Vlăsceanu, Lazăr; Miroiu, A.; Neculau, I. Marginean; Potolea, Dan (coord.), *Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu – Studiu de impact*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Vlăsceanu, Lazăr; Zamfir, C. (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București, 1993.
- Zamfir, Cătălin, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
- Zeletin, Ștefan, *Burghezia română*, Editura Humanitas, București, 1991.
- *** „Legea învățământului din România”, *Monitorul Oficial*, 1997, 152.

- *** „Legea învățământului”, *Monitorul Oficial*, partea I, nr. 167 din 31.07.1995.
- *** *Analiza politicilor naționale în domeniul educației*, OECD, România, 2000.
- *** *Anchetă asupra forței de muncă în gospodării* (AMIGO – Comisia Națională pentru Statistică), anul 2002, trimestrul II.
- *** *Anii reformei în reglementării*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Catedra UNESCO, 2002.
- *** *Anuarul statistic al României – 1995*, Comisia Națională pentru Statistică, Editura Metropol, 1996.
- *** *Buletinul Informativ*, nr. 1, MEN, 12 ian. 1998.
- *** *Buletinul Informativ*, nr. 1, MEN, 29 dec. 1997.
- *** *Constituția României*, Editura Integral, București, 1997.
- *** *Curriculum național pentru clasele V-VIII, aria curriculară matematică și științele naturii (vol. 4), aria curriculară limbă și comunicare (vol. 1), aria curriculară tehnologii (vol. 10), aria curriculară om și societate (vol. 6) și pentru clasele III-VIII, aria curriculară limbă și comunicare – limba engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă, rusă*, Editura Corint, București, 1999.
- *** *Direcții ale reformei sistemului de învățământ superior din România*, Editura Universității, București, 1994.
- *** *Documentar statistic privind învățământul în România*, MEI, București, 1973.
- *** *Les reformes de l'éducation, expérience et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980.
- *** *Monitorul Oficial*, nr. 24, din 30 aprilie 1896.
- *** Ordin nr. 3621 din 13.04.2000, MEN.
- *** Ordin nr. 3685 din 26.04.2000, MEN.

- *** *Planul cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, MEN, București, 1998.
- *** *Pregătirea negocierilor de aderare a României la UE*, Direcția pentru integrare europeană, componenta educație, 2000.
- *** *Programa analitică a învățământului primar, decret regal No. 2244 din 25 iunie 1925*, Ministerul Instrucțiunii, Imprimeria Statului, București, 1925.
- *** *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, MI, ISE, București, 1993.
- *** *Reformele educative în Europa Centrală și Orientală: bilanț și procese*, CDCC, Praga, 4-7 oct. 1995.
- *** *Revista de pedagogie*, 1-2, 1993.
- *** „Statutul personalului didactic”, *Monitorul Oficial*, 158, 1997.
- *** *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne*, Deuxième édition, Luxembourg, EURYDICE et CEDEFOP, 1995.
- *** *The international encyclopedia of education – research and studies* (vol. 2), Pergamon Press, Londra, 1991.
- *** *Young people in changing societies*, MONEE Project, UNICEF, 2000.



ISBN: 978-606-37-0481-9